

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Langrová

Vnímaná profesní účinnost učitelů v souvislosti s inkluzí

Teachers' self-efficacy believes towards inclusion practices

Praha 2020

vedoucí práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí své práce doc. Illoně Gillernové za podnětné připomínky, inspiraci a podporu ve chvílích nejistoty. Děkuji za čas a ochotu učitelům, kteří mi poskytli rozhovor i milým kolegům učitelům, kteří mi pomáhají lépe rozumět světu tříd a školních sboroven. Můj dík patří také mým blízkým, rodině a přátelům, za jejich trpělivost a podporu, kterou mi poskytovali.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17.12.2019

.....
Kristýna Langrová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou vnímané profesní účinnosti učitelů v kontextu inkluzivního vzdělávání. Literárně-přehledová část je po stručném teoretickém zakotvení konceptu vnímané osobní účinnosti zaměřená na koncept vnímané profesní účinnosti učitelů. Další kapitola je věnována základnímu přehledu problematiky inkluze - základním pojmům, systému inkluze v České republice a legislativě, která ho upravuje. V poslední kapitole se poznatky uvedené v předešlých kapitolách sbíhají do tématu role vnímané profesní účinnosti učitelů v kontextu inkluzivního vzdělávání.

V empirické části práce jsem pomocí polostrukturovaných rozhovorů mapovala pohled na situaci inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů na prvním stupni základních škol.

Z výsledků kvalitativního šetření vyplynulo, že učitelé jsou schopní napříč různými aspekty své práce popsat množství přístupů, které vnímají jako funkční. Dokázali popsat i situace, kde u sebe vnímají rezervy a navrhli několik realistických možností podpory, kterou by ve své práci potřebovali. Ukázalo se, že jistí si připadají především v oblastech přímého působení na žáky a ve spolupráci s kolegy v rámci svých škol. Neúspěch a až pocity frustrace vnímali v jednání s nespolupracujícími rodiči. Rezervy také vnímali, co se týče svých teoretických znalostí v oblasti inkluze.

Klíčová slova

vnímaná osobní účinnost, vnímaná profesní účinnost učitelů, inkluze, učitelé

Abstract

This thesis is focused on the topic of perceived professional efficacy of teachers in the context of inclusive education. The theoretical part is after a brief chapter on theoretical background of the concept of perceived self-efficacy, focuses on the concept of professional efficacy of teachers. The next chapter deals with a general overview of the topic of inclusion – main concepts, system of inclusion in the Czech republic and legal regulations concerning inclusion. The last chapter summarizes findings stated in the previous parts into a topic of the role of perceived professional efficacy of teachers in the context of inclusive education.

In the empirical part, the semi-structured interviews were used to get insight into the situation of inclusive education from the primary school teachers' point of view. The results of qualitative inquiry suggest that teachers are able to describe a number of functional strategies used across different areas of their work. They were able to describe areas which require more work and need to be improved and they also suggested some realistic ways of support for themselves. It seems that the teachers feel the most sure in direct contact with the pupils and in collaboration within the support system of their schools. Feelings of failure or even frustration were described when dealing with uncooperative parents. They also expressed a need to improve their theoretical knowledge when it comes to inclusion.

Keywords

self-efficacy, teacher professional self-efficacy, inclusion, teacher

Obsah

Úvod.....	9
Literárně-přehledová část.....	11
1. Vnímaná osobní účinnost.....	11
1.1 Sociálně-kognitivní teorie.....	11
1.2 Koncept vnímané osobní účinnosti.....	14
1.2.1 Dimenze vnímané osobní účinnosti.....	15
1.2.2 Působení vnímané osobní účinnosti na lidské chování a prožívání.....	16
1.3 Vnímaná osobní účinnost a koncepty jí podobné.....	18
1.4 Zdroje vnímané osobní účinnosti.....	20
1.4.1 Praktické zkušenosti.....	20
1.4.2 Zástupné zkušenosti.....	21
1.4.3 Sociální přesvědčování.....	21
1.4.4 Fyziologické a emocionální stavy.....	22
1.5 Vývoj vnímané osobní účinnosti.....	22
1.5.1 Důležité momenty vývoje vnímané osobní účinnosti.....	22
1.5.2 Vnímaná osobní účinnosti v dospělosti.....	24
1.6 Vnímaná kolektivní účinnost.....	25
2. Vnímaná profesní účinnost učitelů.....	27
2.1 Termín vnímaná profesní účinnost a jeho vymezení.....	27
2.2 Koncept vnímané profesní účinnosti učitelů.....	28
2.2.1 Modely založené na Rotterově <i>locus of control</i>	29
2.2.2 Modely založené na Bandurově sociálně-kognitivní teorii.....	31
2.2.3 Další modely vnímané profesní účinnosti učitelů.....	31
2.3 Otázka obecnosti vnímané profesní účinnosti učitelů.....	34
2.4 Měření vnímané profesní účinnosti učitelů.....	34

2.5 Zdroje a vývoj vnímané profesní účinnosti učitelů	36
2.5.1 Zdroje vnímané účinnosti učitelů	37
2.5.2 Vývoj vnímané účinnosti učitelů	37
2.6 Působení vnímané profesní účinnosti učitelů v kontextu vzdělávání	38
3. Inkluzivní vzdělávání	42
3.1 Vymezení základních pojmů	42
3.1.1 Odlišení pojmu inkluze a integrace	42
3.1.2 Další důležité pojmy a jejich odlišení	47
3.2 Inkluze v České republice	48
3.2.1 Legislativa	49
3.2.2 Žák s SVP, podpůrná opatření a poskytovatelé poradenských služeb	53
3.2.3 Inkluze v České republice v číslech	55
3.2.4 Další způsoby zjišťování míry inkluze	56
4. Role vnímané profesní účinnosti učitele v procesu inkluze	57
4.1 Proměnné na straně učitele působící v inkluzivním vzdělávání	57
4.1.1 Postoje učitelů k inkluzi	58
4.1.2 Vnímaná profesní účinnost učitelů v inkluzivním vyučování	59
4.1.3 Obavy učitelů ohledně inkluzivního vzdělávání	60
4.1.4 Vztah tří hlavních faktorů působících na učitele v rámci inkluze	61
4.2 Vnímaná profesní účinnost učitelů v rámci inkluze v mezinárodním srovnání	62
Empirická část	64
1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	64
2. Výzkumný soubor	64
Výběr a popis vzorku	64
3. Metoda a postup sběru dat a jejich zpracování	66
4.1 Použité metody	66
3.2 Sběr dat	66

3.3.Příprava a analýza dat	67
4. Výsledky výzkumu.....	68
4.1 Témata v rámci původních kategorií a subkategorií	68
4.1.1 Inkluzivní vyučování (I.).....	68
4.1.2 Práce s kolektivem (II.)	75
4.1. 3 Práce s pravidly (III.)	78
4.1.4 Spolupráce s rodiči (IV.)	82
4.1.5 Spolupráce s kolegy ze školy (V.).....	86
4.1.6 Spolupráce s kolegy zvenčí (VI.)	91
4.1.7 Teoretické znalosti (VII.)	92
4.1.8 Další vzdělávání (VIII.).....	93
4.1.9 Hodnocení školy jako celek (IX.)	95
4.1.10 Psychohygiena učitele (X.)	97
4.2 Průřezová témata	98
4.2.1 Průřezová témata na straně učitele	99
4.2.2 Průřezová témata na straně prostředí a podmínek.....	100
4.3 Shrnutí výsledků.....	101
5. Diskuse	102
Závěr.....	108
Seznam použité literatury	110
Seznam schémat	117
Seznam tabulek	117
Seznam příloh.....	117
Příloha 1. – Okruhy témat s přibližným změnám otázek	118
Příloha 2 – Shrnutí výsledků	Chyba! Záložka není definována.

Úvod

Při výběru tématu diplomové práce jsem se od začátku chtěla věnovat oblasti psychologie vzdělávání, kde se už nějakou dobu pohybuji v rámci různých pracovních zkušeností. Přestože jsem vždy pracovala primárně s dětmi, čím dál častěji jsem se setkávala i s jejich učiteli, dozvídala jsem se více o jejich přístupu a názorech na vzdělávání a často jsem také pocítovala odraz jejich přístupů na žáky.

Ve své diplomové práci jsem se tedy rozhodla zaměřit se na „druhou stranu“ vzdělávacího procesu, na učitele a na to, jak si připadají ve své profesi jistí připravení. Nakonec jsem svůj zájem zúžila na oblast fungování učitelů v rámci inkluzivního vzdělávání. Nejedná se ale o zúžení v pravém slova smyslu, protože podstatou inkluze je směřování ke vzdělávání všech dětí bez rozdílu a tím pádem by se měla postupně začít týkat všech učitelů.

Teoretickým základem mé práce je sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandura, konkrétně koncept vnímané osobní účinnosti, kterému je věnována i první kapitola literárně-přehledové části. Druhá kapitola je věnována konceptu profesní účinnosti učitelů, jeho formování, modelům, přístupům k měření, a také jeho vývoji a zdrojům, ze kterých vzniká. Třetí kapitola je věnována úvodu do problematiky inkluzivního vzdělávání. Obsahuje vysvětlení základních pojmů, systému podpory inkluze v České republice a legislativě, která ho upravuje. Poslední, čtvrtá kapitola je věnována už konkrétně roli vnímané profesní účinnosti učitelů v rámci inkluzivního vzdělávání.

Empirická část práce je zaměřena na zmapování situace inkluzivního vyučování z pohledu učitelů. V rámci výzkumu jsme si položili následující otázky: 1. V jakých činnostech si učitelé připadají jistí a co se jim daří? 2. V jakých činnostech se učitelům nedaří a v jakých oblastech své práce vnímají překážky? a 3. Jakou si ve své práci učitelé představují podporu?

Při pohledu na poměr žáků a učitelů v oblasti vzdělávání je jasně patrná převaha dětí. Je tedy pochopitelné, že dětem je jako početnější skupině věnována velká pozornost a péče. Na druhou stranu podíváme-li se, na kolik dětí zapůsobí jeden učitel v rámci své kariéry, dostaneme se k číslům v řádu stovek. A také, kdo si ze svého dětství nevzpomene na alespoň jednoho učitele, který na něj nějak zásadně zapůsobil? Už jen z těchto důvodů se domnívám, že zaměření pozornosti výzkumu i na učitele a z něj vyplývající podpora má smysl.

Problematika inkluze je tématem debaty v rámci politiky, v řadách učitelů, vyjadřují se k ní rodiče dětí a vlastně kdokoli, kdo byl někdy dítě a chodil do školy. Možná i proto, že debata

probíhá na různých úrovních, často dochází k tomu, že nakonec alespoň jedna strana skončí nespokojená nebo dokonce z dobře míněné myšlenky vůbec neprofituje. Ať už se ale k inkluzi vyjadřuje kdokoli, jsou to právě učitelé, kteří mají za úkol uvést její principy do praxe. Proto by, dosti nákladná systémová podpora, měla společně vycházet, jak z výsledků pedagogického výzkumu, tak ze zkušenosti a podnětů učitelů.

Literárně-přehledová část

1. Vnímaná osobní účinnost

Koncept vnímané osobní účinnosti je součástí sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury. Jakožto multidimenzionální pojem prostupuje hned několika oblastmi psychologie, takže se s ní můžeme setkat v souvislosti s fungováním člověka v akademickém a pracovním prostředí, v souvislosti s duševním i psychickým zdravím jedince, v oblasti sportu nebo i v rámci fungování celých kolektivů či společnosti jako takové (Bandura, 1997a).

V češtině existuje několik variant překladu původně anglického *self-efficacy*, v této práci jsme se v souladu s autory dalších prací na toto téma (např. Draberová, 2012, 2018) rozhodli dále užívat překladu Hoskovcové – **vnímaná osobní účinnost** (Hoskovcová, 2006). Hoskovcová (2009) uvádí i další varianty překladu jiných autorů, kteří *self-efficacy* překládají například jako *sebeuplatnění* (Janoušek, Šolcová), *osobní zdatnost* (Smékal), *vnímaná vlastní efektivita* (Křivohlavý) nebo *vnímaná vlastní účinnost* (Hoskovcová, Blatný). Takového množství variant překladu nevyhnutelně ústí v určitou nepřesnost a sníženou orientaci v literatuře. Někteří autoři (např. Říčan) i v češtině ponechávají pojem v angličtině a mluví jednoduše o *self-efficacy*. Draberová (2018) společně s L. Krejčovou také upozorňují na vypuštění *self* z českého překladu a navrhují o konceptu hovořit jako o *vnímané (akademické) sebeúčinnosti*.

Než ale představíme koncept vnímané osobní účinnosti jako takový, je potřeba se alespoň krátce věnovat jejímu teoretickému základu, který spočívá ve výše zmíněné sociálně-kognitivní teorii Alberta Bandury.

1.1 Sociálně-kognitivní teorie

Sociálně-kognitivní teorie si klade za cíl vysvětlení vývoje lidského chování, jak je udržováno a jak může být modifikováno. Teorii postupně od šedesátých let formuloval kanadský psycholog Albert Bandura. Navázal na sociální teorii učení Millera a Dollarda ze čtyřicátých let, ale postupně k ní doplnil principy observačního učení a zástupného posilování (*vicarious reinforcement*) a především poukázal na důležitost přesvědčení o vlastních schopnostech na výsledné fungování člověka ve světě. K původnímu názvu teorie přidal pojem *kognitivní*, jednak pro odlišení od stávající teorie a také pro zdůraznění kognice, jako základní schopnosti člověka k ovládnutí svého okolí (Pajares, 2002).

Bandura se svou sociálně-kognitivní teorií výrazně odchyluje od teorií tehdejší doby, neboť na člověka pohlíží jako na bytost proaktivní, schopnou seberegulace, sebeorganizace a sebereflexe, nikoli jako na bytost čistě reaktivní, řízenou vnějšími vlivy nebo vedenou skrytými vnitřními impulsy. Na rozdíl od behavioristického přeceňování vlivů prostředí a podceňování role vnitřních procesů a důležitosti introspekce, Bandura považuje za klíčové, jak lidé kognitivně zpracovávají a interpretují to, jak na ně působí vnější prostředí. Opomíjení introspekce pro porozumění fungování a podstatě vývoje lidského chování považuje za nemožné (Pajares, 2002).

Stejně tak plně nesouhlasí s teoriemi, které přeceňují vliv biologických faktorů na lidské chování a adaptaci. Evoluční tlaky sice umožňují člověku vytvářet komplexnější prostředí, ale tím vzniká tlak na evoluci k vytvoření biologických systémů k fungování vědomí, myšlení, řeči a symbolické komunikace (Bussey & Bandura, 1999 dle Pajares 2002).

Člověk je tedy z pohledu sociálně-kognitivní teorie utvářen prostředím, ale zároveň své prostředí utváří, je činitelem své vlastní změny. Vzájemnou interakci člověka a prostředí vysvětluje Bandura modelem **triadického recipročního determinismu**, který je centrálním bodem sociálně-kognitivní teorie. Spočívá v dynamické souhře působení chování, vnitřních osobních faktorů – kognitivních, afektivních a biologických a vnějších faktorů prostředí (viz schéma 1).

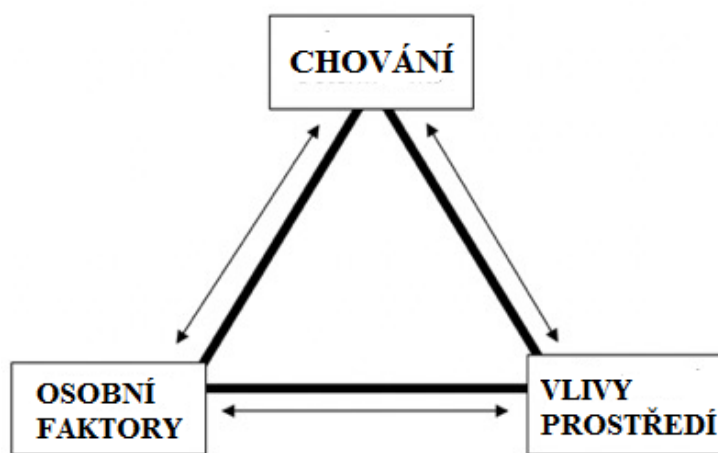


Schéma 1 – Model triadické reciprocity (Bandura, 1997a)

Jak naznačují obousměrné šipky, chování, osobní faktory a vnější faktory na sebe působí recipročně. Autoři, kteří tento model aplikují například na školní prostředí si pokládají otázku, je-li primární žákova víra ve školní úspěšnost (vnitřní faktor), která pak vede k většímu úsilí

(chování) nebo záleží-li na míře žákova úsilí, které pak vede k přesvědčení o školní úspěšnosti. Pajares a Schunk (Riding & Rayner, 2001) uvádí pohledy jak autorů, kteří jsou toho názoru, že za akademickým úspěchem stojí víra jedince v jeho úspěšnost, tak těch, kteří za klíčové považují obohacování znalostí a dovedností. Autoři nakonec zdůrazňují klíčový rys sociálně-kognitivní teorie, tedy to, že tyto faktory na jedince působí recipročně a nemá tedy takový smysl uvažovat o kauzalitě.

Bandura (1997a) upozorňuje, že faktory na sebe nepůsobí vždy stejnou silou. Jejich relativní působení se bude lišit pro konkrétní aktivity a vlivem různých okolností. Stejně tak se bude lišit i čas, který uplyne mezi působením jednoho faktoru na druhý a mezi projevy důsledků tohoto působení.

Sociálně-kognitivní teorie definuje základní lidské vlastnosti, které člověku umožňují regulovat a působit na své prostředí. Bandura (1977) mezi ně řadí schopnost symbolizace (*symbolizing capability*), schopnost předvídat neboli myšlenkové anticipace (*forethought anticipation*), schopnost zástupného učení (*vicarious capability*), schopnost seberegulace (*self-regulatory capability*) a sebereflexe (*self-reflecting capability*).

Schopnost symbolizace člověku umožňuje převádět své zkušenosti do symbolů, strukturovat je tak v čase, přidělovat jim význam, ukládat je a řídit podle nich své budoucí chování. Pro Banduru jsou symboly nástrojem myšlení, umožňují člověku dávat svému životu strukturu, význam a kontinuitu (Pajares, 2002).

Na schopnosti myslet v symbolech závisí **schopnost předvídat**. Člověku umožňuje předjímat výsledky svého jednání, aniž by je přímo prováděl. Člověk si díky ní nastavuje cíle, orientuje se na takové aktivity, které mu přinesou zisk, a naopak se vyhýbá těm, které by mu mohly uškodit.

Díky **schopnosti zástupného učení** se člověk není nucen učit přímo ze svého vlastního chování, ale také pozorováním ostatních. Zástupné učení umožňuje učit se nové formy chování, bez někdy riskantního a zdlouhavého učení, metodou pokus a omyl. Podle Bandury je výsledků téměř veškerého přímého učení možné dosáhnout pozorováním chování a důsledků onoho chování u ostatních (Bandura, 1977).

Schopnost seberegulace Bandura chápe jako schopnost aktivně utvářet a řídit svůj život v souladu s hodnotami jedince, nejen podle toho, co od něj očekává okolí. Do jaké míry a jaký způsobem člověk reguluje své chování záleží na tom, jak přesně a konsistentně dokáže

pozorovat a posuzovat své jednání, rozhodnutí a atribuce, a také jak dokáže hodnotit změny, které na základě tohoto posuzování ve svém chování učinil (Bandura, 1986).

Poslední, ale podle Bandury jednou z lidem nejvíce vlastních, je **schopnost sebereflexe**. Člověk je, co se týče svého chování nejen aktivním činitelem, ale také soudcem. Díky schopnosti sebereflexe může nahlížet své poznání, dává smysl svým zkušenostem, je schopen sebehodnocení a na základě těchto informací směřuje své chování (Bandura, 1986).

Činitel, který podle Bandury nejvýrazněji působí na lidské chování je však přesvědčení o vlastní účinnosti, přesvědčení o své schopnosti organizovat a provádět činnosti, které vedou ke stanoveným cílům (Pajares, 2002). Bandura tento koncept, který tvoří jádro jeho sociálně-kognitivní teorie, nazývá **vnímaná osobní účinnost** (Bandura, 1997a).

1.2 Koncept vnímané osobní účinnosti

O koncept vnímané osobní účinnosti (dále také jen VOÚ) byla sociálně-kognitivní teorie rozšířena v období, kdy Bandura pracoval s pacienty trpícími fobií. Bandura si všiml, že pacienti stále podléhající fobickému strachu postupně ztrácí víru ve svou schopnost ovlivňovat vlastní život. Své poznatky pak Bandura shrnul v publikaci *Self-efficacy: The exercise of control* (1997a). Z klinické psychologie koncept brzy pronikl do množství jiných oblastí, významně například do školní psychologie, psychologie zdraví a sportu nebo do psychologie práce a organizace (Bandura, 1997a)

Bandura vnímanou osobní účinnost definuje jako „*přesvědčení člověka o vlastních schopnostech organizovat a uplatňovat postupy pro dosažení daného cíle*“ (Bandura, 1997a, str. 3). Co se týče spolehlivosti predikce výsledků lidského chování je podle Bandury přesvědčení o vlastních schopnostech mnohem spolehlivějším prediktorem než objektivní úroveň dovedností, znalostí nebo předchozí úspěchy dotyčného. Vysvětlují se tím případy, kdy dva lidé se stejnými předpoklady někdy dosahují různých výsledků nebo když úspěch shledávají ti, kteří vykazují velkou důvěru ve své schopnosti, přestože jejich dovednosti jsou zjevně omezené.

Vnímaná osobní účinnost je základem pro motivaci, well-being a osobní úspěšnost člověka. Není-li člověk přesvědčen, že jeho jednání může přinést očekávané výsledky, nebude se do něj pravděpodobně vůbec pouštět, nebo jen stěží vytrvá tváří v tvář překážkám. Člověk má tendenci věnovat se aktivitám, ve kterých si věří, a naopak se vyhýbat těm, ve kterých si není

jistý. Přesvědčení o svých schopnostech tak působí na to, jakým aktivitám se člověk bude věnovat a jaký směr dá svému životu. VOÚ tak prostupuje téměř všemi oblastmi lidského fungování, v čemž dávají Bandurovi za pravdu i autoři pozdějších studií (Pajares, 2002).

Vzhledem k tomu, že člověk funguje nejen individuálně ale také kolektivně, můžeme hovořit i o kolektivní efficacy, tedy přesvědčení celé skupiny o její schopnosti plnění zadaných úkolů a vytyčených cílů (Bandura, 2000). Vnímané kolektivní účinnosti bude věnována krátká podkapitola níže.

1.2.1 Dimenze vnímané osobní účinnosti

Mínění člověka o jeho osobní účinnosti se liší ve třech dimenzích, které značně ovlivňují jeho výkon. Mezi dimenze VOÚ Bandura (1997a) řadí úroveň (*level*), sílu (*strenght*) a míru obecnosti (*generality*).

Úroveň je určena obtížností úkolu, který člověk považuje za zvládnutelný. Při plnění velmi snadných úkolů je mínění o osobní účinnosti většinou automaticky vysoké. Návrh škály pro měření VOÚ by tedy neměl postrádat přehled o tom, co vlastně úspěch v daném úkolu nebo oblasti obnáší (Bandura, 1997a).

Síla VOÚ určuje, do jaké míry se člověk nechá odradit překážkami nebo naopak, vytrvá-li navzdory neúspěchu. Platí, že čím silnější je VOÚ člověka, tím spíše v úkolu vytrvá a s větší pravděpodobností v něm uspěje (Bandura, 1997a).

Mínění o osobní účinnosti se také liší podle **míry obecnosti**. Člověk může být přesvědčený o vlastní účinnosti pouze v konkrétní činnosti nebo naopak jeho VOÚ může být generalizována na více aktivit. Obecnost může záviset například na míře podobnosti aktivit, na kognitivních, afektivních a behaviorálních okolnostech podávaného výkonu, na konkrétních rysech situace nebo například na charakteristice osob ve vztahu ke kterým je výkon podáván (Bandura, 1997a).

Bandura (1997a) upozorňuje, že VOÚ je konceptem multidimenzionálním, že člověk svá očekávání vztahuje ke konkrétním úkolům a situacím. Dalším požadavkem na nástroj k měření VOÚ je tedy její měření v souvislosti s konkrétní oblastí, kde ji sledujeme. Čím obecnější jsou položky v dotaznících, tím hůře může respondent odhadovat své schopnosti a jeho odhad je pak více ovlivněn aktuálním rozpoložením při vyplňování. I proto se v literatuře setkáváme s pojmy popisujícími konkrétní oblasti sledované VOÚ (např. vnímaní akademická účinnost, sociální účinnost nebo emoční účinnost).

Pro ilustraci důležitosti měření VOÚ v kontextu specifických oblastí Bandura (1997a) uvádí výsledky několika autorů studií z oblasti psychologie zdraví. Z nálezů citovaných autorů vyplývá, že mínění člověka o osobní účinnosti při dodržování dentální prevence, stravovacích a pohybových návyků, při efektivním samovyšetření prsu nebo při zbavování se závislosti na tabáku predikuje úspěch v těchto zdraví prospěšných činnostech. Naopak úroveň osobní účinnosti při dodržování zdravotních návyků obecně nepredikuje provádění ani jedné z výše uvedených preventivních činností (Bandura, 1997a.).

I přes to však existuje pojetí **obecné vnímané účinnosti** (*general self-efficacy*), která vyjadřuje přesvědčení člověka o schopnosti uspět napříč různými situacemi (Judge, Erez & Bono, 1998). Schwarzer a Jerusalem (1995) obecnou vnímanou účinnost pojali jako jednodimenzionální konstrukt a vytvořili měřicí škálu *The General Self-efficacy Scale* (GSE). Škála je dostupná ve 33 jazykových verzích, včetně české a je dodnes hojně využívána. Vzhledem k situační a úkolové specifičnosti VOÚ Bandura (1997a) ale nedoporučuje z obecných škál usuzovat na úspěch člověka v konkrétních oblastech.

Na druhou stranu Bandura (1997a) uvádí, že pokud by nedocházelo k žádnému přenosu VOÚ v alespoň podobných oblastech, vývoj lidských schopností by byl výrazně omezen. Člověk by si musel svá přesvědčení o osobní účinnosti vytvářet pokaždé, když by se setkal i s jen mírně odlišnou zkušeností. Adaptivní fungování vyžaduje rozhodovat se o obecnosti své osobní účinnosti na základě zkušeností a sebereflexe.

1.2.2 Působení vnímané osobní účinnosti na lidské chování a prožívání

Přesvědčení člověka o jeho VOÚ ovlivňuje téměř všechny aspekty jeho života a působí na jeho fungování skrze čtyři hlavní procesy. Jsou jimi procesy kognitivní (*cognitive processes*), motivační (*motivational processes*), afektivní (*affective processes*) a procesy selektivní (*selection processes*). Zmíněné procesy nepracují izolovaně, ale naopak na fungování člověka ve světě působí ve vzájemné souhře (Bandura, 1997a, 1997b).

Kognitivní procesy

Člověk si velkou část své VOÚ vytváří na základě kognitivních procesů. Většina lidského chování se odehrává nejdříve v myšlenkách a záleží na způsobu, jakým si člověk své cíle vizualizuje a jaké scénáře očekává. Lidé s vysokou VOÚ vnímají náročné situace jako zvládnutelné výzvy a vizualizují úspěchy, které zahrnují scénáře vedoucí k úspěchu. Naopak jedinci s nízkou VOÚ vnímají náročné situace jako rizikové, zaměřují se na to, co by se

mohlo nepodařit a vizualizují spíše scénáře neúspěchu (Bandura 1997a, 1977b). Hlavním úkolem myšlenkových procesů je predikce událostí a vyvinutí způsobů, jak kontrolovat ty, které působí na život člověka. To vyžaduje efektivní zpracování komplexních a často nejednoznačných informací, učení se dovednostem a znalostem. Je také potřeba na základě znalostí vytvářet predikce, hodnotit je a na základě výsledků činnosti je měnit. Zároveň je potřeba si pamatovat, jaké scénáře byly vyzkoušeny a jak byly efektivní. Jedinci s vysokou VOÚ si nastavují realističtější cíle a v jejich uskutečňování více používají analytické myšlení, což zvyšuje naději na úspěšný výsledek jejich snažení (Bandura, 1997b).

Motivační procesy

Míra VOÚ člověka hraje klíčovou roli v kognitivní regulaci motivačních procesů. Podle Bandury je lidská motivace z většiny generována kognitivně. Budoucí úspěchy nemohou být zdrojem motivace a aktivity v přítomnosti. Člověk formuje své cíle na základě očekávání výsledků své činnosti, podle toho mobilizuje své zdroje, aby dosáhl do budoucnosti vytyčeného cíle. Přesvědčení o vlastní účinnosti tak určuje, jaké cíle si lidé stanovují, kolik k jejich dosažení věnují úsilí, jak dlouho vytrvají navzdory překážkám a jak budou odolávat selháním a neúspěchům (Bandura, 1997a, 1997b).

Bandura (1986, 1997b) uvádí 3 kognitivní motivátory, které působí na lidské fungování skrze VOÚ. Prvním kognitivním motivátorem je **kauzální atribuce** (*causal attribution*), která určuje to, přisuzují-li lidé svůj úspěch, respektive neúspěch, situačním nebo osobnostním faktorům. Lidé s vysokou VOÚ přisuzují neúspěch nepříznivým situačním vlivům nebo nedostatku vlastní snahy. Naopak jedinci s nízkou VOÚ přisuzují své neúspěchy svým nedostatečným schopnostem.

Dalším motivátorem je **očekávání výsledků** (*outcome expectancy*) činností a jejich subjektivní hodnota pro jedince. VOÚ zde určuje to, jestli člověk vůbec vyhodnotí, že má ke zvládnutí úkolu potřebné znalosti a dovednosti a jestli se o jeho zvládnutí vůbec pokusí. Existuje množství lákavých výzev, do kterých se člověk nepustí proto, že je přesvědčen, že pro jejich zvládnutí nemá potřebné schopnosti (Bandura, 1997b).

Vnímaná účinnost působí i na způsob stanovování cílů, které bude jedinec sledovat a na to, jak ho budou motivovat. **Nastavování cílů** zahrnuje kognitivní porovnávání vnímaného výkonu s osobními standardy. Dosahováním cílů, které odpovídají osobnímu standardu, člověk získává uspokojení a naopak nespokojenost s výkony, které cílům neodpovídají, má za

následek zvětšení úsilí k dosažení cílů, které se osobnímu standardu přibližují (Bandura, 1997a).

Afektivní procesy

Další oblastí, kde VOÚ působí na lidské chování je oblast emocí. Mínění člověka o tom, jak je schopen zvládat své emoční reakce ovlivňuje samotnou úspěšnost jejich zvládnutí.

Přesvědčení o vlastní schopnosti vypořádat se s hrozbami a těžkými situacemi ovlivňuje pozornost, kterou člověk potenciálnímu ohrožení věnuje a to, jak k němu bude přistupovat.

Lidé, kteří vnímají hrozby jako nezvladatelné a neovlivnitelné, vnímají své okolí jako celkově více ohrožující, vnímané hrozby přeceňují nebo se zabývají i těmi, které se stávají jen zřídka. Takové myšlení člověka vyčerpává a tím ještě přispívá obávanému neúspěchu.

Jedinci s vysokou VOÚ se naopak potenciálními hrozbami tolik nezaobírají, vnímají je spíše jako výzvy a také se do nich častěji a s větší odvahou pouštějí. Vzhledem k tomu, že lidé žijí v psychickém prostředí, které si z velké části sami utvářejí, je klíčové přesvědčení jedince o své schopnosti regulovat znepokojující a depresivní myšlenky. Zdrojem nepohody není pouhé množství nebo frekvence nepříjemných myšlenek, ale také vnímaná neschopnost je kontrolovat či nemožnost je zastavit (Bandura, 1997b).

Selektivní procesy

Člověk je tvůrcem svého prostředí, ale současně jeho produktem. Výběrem svého prostředí skrze selektivní procesy člověk působí na to, jakým prostředím se nechá formovat. Výběr prostředí je určován přesvědčením o vlastních schopnostech. Člověk si vybírá takové aktivity a prostředí, o kterých je přesvědčen, že bude zvládat, naopak se vyhýbá těm, kde by na něho čekaly výzvy, na které nestačí. Čím vyšší VOÚ jedinec má, tím náročnější prostředí si bude vybírat a tím déle vytrvá postaven před výzvou, které prostředí skýtá. Některá taková rozhodnutí určují získané kompetence, hodnoty, přesvědčení a zájmy jedince někdy i dlouho po tom, co k nim došlo, zvláště byla-li učiněna v rozhodujících obdobích lidského života (Bandura, 1997b). Bandura (1997a) mezi rozhodující řadí například rozhodnutí ohledně výběru povolání. Čím vyšší VOÚ jedince, tím širší rámec možností pracovního uplatnění zvažuje.

1.3 Vnímaná osobní účinnost a koncepty jí podobné.

Mezi koncepty, které se podobají vnímané osobní účinnosti patří sebepojetí, sebeúcta, očekávání výsledků činnosti, vnímaná kontrola (*locus of control*) a sebevědomí. Jedná se o

koncepty související, nikoli totožné. Jejich výčet a odlišení od vnímané akademické účinnosti uvádí podrobně Bandura (1997a), v češtině v rámci svých disertačních prací např. Draberová (2012, 2018), Komárek (2017) nebo Vozková (2018). Abychom se vyhnuli zbytečnému rozšiřování tématu práce, podrobněji se zde budeme věnovat pouze odlišení vnímané kontroly (*locus of control*) a očekávání výsledků, protože na oba koncepty ještě narazíme v následující kapitole věnované vnímané profesní účinnosti učitelů.

Vnímaní kontrola je založená na konceptu Juliana Rottera (1966), *locus od control* (česky případně překládáno jako *místo/těžiště kontroly*). Koncept je založen na předpokladu, že lidé mají tendenci posuzovat události ve svém životě tak, že se odehrávají buď na základě jejich činnosti a vnitřních charakteristik nebo vlivem vnějších sil mimo jejich kontrolu, jako je například náhoda nebo vlivy prostředí. Předpoklad, že chování působí na výsledek činnosti – tedy vnitřní *locus of control* se ale podle Bandury (1997a) liší od přesvědčení jedince, že je schopen dosáhnout určitých výsledků – tedy *vnímané osobní účinnosti*. Vnímaná kontrola se na rozdíl od VOÚ nezaměřuje na vnímané schopnosti k dosažení cíle, takže sama o sobě nemá, co se konkrétního chování člověka týče velkou prediktivní hodnotu. Zatímco koncept *locus of control* sleduje kauzální vztahy příčiny a výsledku, potažmo odhady jedince, že určité chování povede k určitému výsledku, vnímaná účinnost se zaměřuje na přesvědčení jedince, že disponuje kapacitou pro dosažení tohoto výsledku. (Bandura, 1977).

Očekávání výsledků činnosti (*outcome expectancy*) je hodnocení jedince, jakých výsledků bude za určitých podmínek schopen dosáhnout. Bandura (1997a) rozlišuje dva druhy očekávání - *očekávání účinnosti* (*efficacy beliefs*) a *očekávání výsledků* (*outcome expectancies*). Očekávání účinnosti je očekáváním, že jedinec má potřebné schopnosti pro dosažení požadovaného úkolu. Očekáváním výsledků je označováno očekávání jedince, že určité chování za daných podmínek povede k očekávaným výsledkům. Rozdíl mezi oběma druhy očekávání znázorňuje schéma 2.

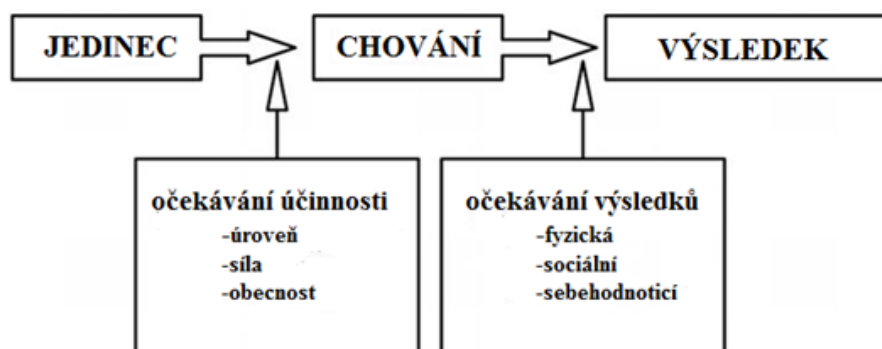


Schéma 2 – Druhy očekávání (Bandura, 1997a)

1.4 Zdroje vnímané osobní účinnosti

Tato podkapitola bude věnována zdrojům utváření vnímané osobní účinnosti, mezi které Bandura řadí praktické zkušenosti (*mastery experience*), zástupné zkušenosti (*vicarious experience*), sociální přesvědčování (*social persuasion*) a fyziologické a emocionální stavy (*physiological states*).

1.4.1 Praktické zkušenosti

V překladu anglického termínu *mastery experience* jsme opět zvolili překlad Hoskovcové (2009), především proto, že ostatní překlady jsou sice vyčerpávající, ale pro opakované použití v textu velice dlouhé. V české literatuře je tento pojem překládán například také jako *autentická zkušenost se zvládnutím úkolové činnosti* (Janoušek) nebo *zážitek mistrovství* (Blatný). Hoskovcová (2006) ho přeložila i jako *zážitek úspěchu a zvládnutí při překonávání těžkostí*.

Člověk vstupuje do nejrůznějších činností a interpretuje úspěšnost svého počínání a podle toho upravuje své chování. Autentické zkušenosti vyhodnocené jako úspěšné jsou nejvlivnějším zdrojem VOÚ, zkušenosti hodnocené jako neúspěšné ji naopak snižují (Pajares, 2002). Svou roli však výrazně sehrává kontext. Přejde-li zkušenost neúspěchu po sérii zkušeností hodnocených jako úspěšných, nebude na snížení VOÚ jedince působit tak výrazně, jako když VOÚ ještě není dobře upevněna (Bandura, 1986).

Bandura (1977b) upozorňuje, že stabilní přesvědčení o vnímané osobní účinnosti vzniká ale jen na základě dlouhodobé snahy a zkušeností s překonáváním překážek. Skrze překážky a nezdary se člověk učí, že úspěch většinou vyžaduje vytrvalou snahu. Nabude-li člověk přesvědčení, že má vše, co potřebuje ke zdolání i náročného úkolu, spíše vytrvá a bude odolnější při překonávání případných nezdarů. I přes to, lidé s nízkou VOÚ mohou i úspěchy dosažené vytrvalou snahou podceňovat, namísto aby přesvědčení o svých schopnostech na jejich základě přehodnotili (Pajares, 2002).

Rozvinutí silného smyslu VOÚ zahrnuje osvojení si kognitivních, behaviorálních a sebe-regulačních nástrojů, není pouze jednorázově a hned získatelným rysem (Bandura, 1977b). Stabilně upevněná a dále obohacovaná VOÚ se dále zobecňuje i na další činnosti a úkoly (Bandura, 1986).

1.4.2 Zástupné zkušenosti

Pokud by se člověk v učení měl spoléhat pouze na to, co si sám vyzkouší, byl by jeho vývoj velmi pomalý, únavný a v některých případech dokonce poměrně nebezpečný proces. Člověk je ale naštěstí schopen se učit a rozšiřovat své znalosti a dovednosti nepřímo, prostřednictvím sociálního modelování (Pajares, 2002; Bandura, 1986). Podobně jako u praktických zkušeností, je VOÚ jedince zvýšena na základě pozorování úspěchu sociálního modelu. Zprostředkovaný zážitek úspěchu modelu, se kterým se člověk silně identifikuje, může zmírnit i dopady přímo prodělaných neúspěchů při plnění srovnatelného úkolu. Naopak je-li člověk svědkem toho, jak model, se kterým se identifikuje, neuspěl i přes vytrvalou snahu, bude i jeho VOÚ snížena. Člověk takto přesvědčený o vlastní neúčinnosti bude vykazovat tomu odpovídající chování, které bude jeho dojem neschopnosti zvládnout danou činnost posilovat (Bandura, 1986).

Identifikace se sociálním modelem výrazně ovlivňuje jeho působení na VOÚ pozorovatele. Čím podobnější modelu se jedinec shledává, tím výrazněji na něj budou jeho úspěchy a neúspěchy působit. Naopak jsou-li vnímané atributy modelu výrazně odlišné, bude efekt zástupného učení minimální (Bandura, 1986; Pajares, 2002).

Člověk vyhledává takové modely, které disponují znalostmi a dovednostmi, které obdivuje a chtěl by jich atributů také dosáhnout. Výrazné modely v životě člověka tak mohou skrze působení na jeho VOÚ zásadně ovlivnit jeho životní směřování (Bandura, 1986; Pajares, 2002).

Zprostředkované zkušenosti působí zvláště v případech, kdy si pozorovatel není svými schopnostmi jist nebo je-li jeho zkušenost s danou aktivitou minimální (Bandura, 1986).

1.4.3 Sociální přesvědčování

Sociální přesvědčování je třetí cestou k budování přesvědčení o VOÚ. Je-li člověk okolím, nejčastěji verbálně, přesvědčován, že má schopnosti, které potřebuje ke splnění úkolu, spíše vyvine dostatečnou snahu a vytrvá. Větší snaha pak vede i k úspěchu, který posiluje přesvědčení o VOÚ a pak i následný rozvoj dalších schopností (Bandura, 1997a).

Sociálním přesvědčováním je obvykle snazší VOÚ jedince oslabit, než ji posílit. Nerealistické pochvaly a přesvědčování jsou obvykle rychle vyvráceny neuspokojivými výsledky a jejich efekt tak může být naopak opačný. V tu chvíli také ten, který dotyčného nerealisticky

povzbuzoval ztrácí důvěru (Bandura, 1986). Kdo byl okolím přesvědčován o nedostatečnosti svých schopností, svůj dojem často ještě potvrdí neúčinným chováním (Bandura 1997a).

Úspěch sociálního přesvědčování tkví ve vytváření situací, kdy člověk může zažít úspěch, a naopak vyhýbání se úkolům, na které dotyčný ještě není připraven a vedly by jen k podkopání je přesvědčení o VOÚ. Lidé zdatní v posilování VOÚ druhých skrze sociální přesvědčování také často zdůrazňují důležitost měření svého pokroku v porovnání se sebou samým než na základě triumfu nad ostatními (Bandura, 1997b).

1.4.4 Fyziologické a emocionální stavy

Somatické a emocionální stavy jako například úzkost, stres, vzrušení a různé nálady působí na vytváření přesvědčení o VOÚ. Nezáleží však tolik na jejich povaze nebo intenzitě, ale na tom, jak je jedinec interpretuje. Člověk interpretuje stresové reakce a napětí při plnění úkolů jako příznaky hrozící slabosti a selhání (Bandura 1997b). V situacích vyžadujících sílu a vytrvalost, si člověk vykládá únavu, těžkosti a bolesti jako znaky fyzické neschopnosti (Ewart, 1992 dle Bandura 1997b). Nepříjemné afektivní reakce mohou samy o sobě vést k neadekvátnímu výkonu, kterého se jedinec právě obával a tím tak přímo snížit jeho VOÚ. Jedinci s vysokou VOÚ mohou vnímat stresové reakce pozitivně a jsou jimi naopak stimulováni k vyššímu výkonu (Bandura, 1997b, Pajares 2002).

Bandura (1997b) pro podporu VOÚ skrze fyziologické a emoční stavy doporučuje posilovat fyzickou kondici, snížit tendenci k negativním emočním reakcím a stresu a také korekci špatných interpretací fyziologických signálů.

1.5 Vývoj vnímané osobní účinnosti

1.5.1 Důležité momenty vývoje vnímané osobní účinnosti

Mínění o své osobní účinnosti si člověk formuje v různých oblastech svého fungování na základě zkušeností, které během života získává. VOÚ tedy nemůže být vlastností danou člověku od narození, ale vzniká postupně v závislosti na životních obdobích a různých požadavcích na schopnosti potřebné k úspěšnému fungování (Bandura, 1994). V následující podkapitole uvedeme pouze stručný popis momentů vývoje jedince, které jsou k pro formování jeho VOÚ klíčové. Vzhledem k zaměření empirické části práce na učitele, tedy na jedince, kteří jsou již dospělí, delší část této podkapitoly bude věnována VÚO v období dospělosti a v souvislosti s výkonem povolání.

Prvotním zdrojem vývoje VOÚ jsou zážitky **kojence**, že jeho činnosti mají určité účinky a jeho porozumění tomu, že prováděné činnosti jsou součástí jeho samého. Kojenci, kteří zažívají úspěch při ovládání svého okolí jsou k němu pak vnímavější a jsou zdatnější při učení se novým reakcím (Bandura, 1994). Tak se ovšem neděje u kojenců, se kterými jejich okolí nakládalo bez ohledu na jejich reakce (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podle Bandury (1997a) jsou v tomto období klíčovým zdrojem pro budování VOÚ **rodiče**, kteří by měli dítěti dávat možnost objevovat své prostředí a zažívat úspěch ze zvládnutí výzev. Nakolik budou rodiče dítěti nápomocni závisí na jejich přesvědčení o vlastních rodičovských schopnostech, tj. jejich vnímané rodičovské účinnosti (Bandura, 1997a).

S postupujícím dospíváním se sociální kontakty dítěte začínají rozrůstat o **vrstevníky**, kteří se stanou kritériem pro porovnávání úspěchů a ti zkušenější modelem k následování a učení se novým dovednostem (Bandura, 1994; Langmeier & Krejčířová, 2006). Na základě výzkumů Hoskovcové (2006) bylo zjištěno, že VOÚ dětí kulminuje před nástupem do školy (mezi 4. a 5. rokem), kdy jsou předškoláci velice zvědaví a příliš se netrápí neúspěchy. Kolem 6. roku získávají děti realističtější pohled na svět a nejsou už tolik závislé na svých okamžitých přáních a potřebách (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Klíčovým bodem pro vývoj VOÚ je vstup do **školy**, která představuje primární zdroj pro kultivaci především kognitivní vlastní účinnosti. Znalosti a dovednosti dítěte jsou ve škole neustále testovány, vyhodnocovány a srovnávány. Budování vnímané osobní účinnosti, respektive vnímané akademické účinnosti, dítěte přispívají jak sociální faktory jako například srovnávání s výkony jiných studentů, ale do velké míry také motivace ze strany učitele. **Učitel** může podpořit VOÚ stanovováním přiměřených cílů, nabízením pozitivních pobídek a vhodným hodnocením schopností dětí (Bandura, 1994) a to zvláště v prvních školních letech, kdy vrstevnické struktury nejsou ještě poměrně neformální (Bandura, 1997a). Bandura, a především pak další autoři v této souvislosti věnují konceptu vnímané osobní účinnosti učitelů velkou pozornost. Vzhledem k tématu práce tomuto konceptu budeme podrobněji věnovat ve druhé kapitole.

Během dospívání a nástupu **puberty** do popředí znovu vstupuje potřeba kontaktu a porovnávání se s **vrstevníky** a učitel postupně ztrácí svůj význam (Langmeier & Krejčířová, 2006). Zvláště pro méně zdatné žáky je těžké vymanit se z pozice, kterou vlivem srovnávání se na základě schopností ve třídě získali. Tady zůstává důležitá role školy, která může s využitím individuálního přístupu k žákům a vedení žáků ke spolupráci a vzájemné pomoci,

podpořit to, že žáci budou svůj pokrok srovnávat spíše s osobními normami než s úspěchy druhých (Bandura, 1994). I v tomto období hraje roli vnímaná účinnost učitelů, i když především u dětí, jejichž vnímaná akademická účinnost není ještě pevně ukotvena a o své školní úspěšnosti pochybují (Bandura, 1997a).

Období **adolescence** s sebou přináší množství změn a výzev v souvislosti s osvojováním si schopností a zvyklostí života dospělých (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dospívající se učí za sebe přijímat plnou zodpovědnost, musí se vypořádat s pubertálními změnami, prvními partnerstvími a sexualitou. Před mnohými také stojí rozhodnutí se ohledně výběru pracovního zaměření a dalšího studia. Prostředí bez nároků a výzev vede k nedostatečné připravenosti zvládat náročné životní situace, také prostředí naopak nebezpečné, bez sociální podpory a vhodných vzorů klade přílišné nároky na účinnost adolescentů a může mít za následek uzavření mnoha perspektivních možností. Záleží také na současné úrovni VOÚ získané na základě předchozích zkušeností (Bandura, 1994).

1.5.2 Vnímaná osobní účinnosti v dospělosti

Dospělost představuje výzvy v podobě zvládání stálejších partnerských vztahů, rodičovství a nároků, které s sebou přináší vstup do světa práce. Vnímání těchto změn, úspěchy a budování VOÚ závisí také na její dosavadní úrovni v konkrétních oblastech. Je těžké postavit se tolika změnám zaplavení pochybnostmi a nedostatečnou výbavou schopností nutných pro jejich zvládnutí (Bandura, 1994, 1997a).

Podle Bandury (1994) je **profesní dráha** jedince z velké části určována už přesvědčením o vlastních schopnostech získávaných během přechozího vývoje. Záleží tedy na tom, jak si jedinec osvojil kognitivní, interpersonální, a především seberegulační činnosti, které bude pro kariéru ve vybrané pracovní oblasti potřebovat. Spíše než odborné technické dovednosti, jsou k profesnímu úspěchu důležité dovednosti psychosociální. Zvláště v dnešní době rychlého technického pokroku a proměnlivého pracovního prostředí je dobře vybudovaná VOÚ nezbytným předpokladem k úspěšnému přizpůsobení se změnám a výzvám pracovního prostředí.

Ve **středním věku**, když už je pocit vlastní účinnosti stabilnější se jedinec stále musí pružně adaptovat na nové postupy, neustále hodnotit své schopnosti a srovnávat se s mladšími konkurenty (Bandura, 1994). S přibývajícím věkem je člověk nucen svou VOÚ přehodnocovat vzhledem k úbytku fyzických sil a musí hledat nové způsoby každodenního

fungování s využitím za život získaných schopností, dovedností a zkušeností k jejich kompenzaci (Bandura, 1994, 1997).

Další výzvou, kterou s sebou přináší dospělost a také souvisí s výkonem povolání, je **vstup do manželství a rodičovství**. Náročnost skloubení profesní, rodičovské a partnerské role pocítují převážně ženy, pro které už je sice účast v pracovním procesu normou stejně jako pro muže, ale stále na ně často dopadá hlavní starost o péči o děti a domácnost. I v této oblasti do velké míry záleží na tom, zda má žena silný pocit vlastní účinnosti zvládat požadavky rodiny, pracovní nároky a kombinaci svých rolí. Nedůvěra ve své schopnosti zvládat zmíněné role a absence pomoci manžela v péči o děti a domácnost může mít za následek fyzický i emocionální stres (Bandura, 1994).

Na adaptaci náročným obdobím je také opuštění světa práce a **odchod do důchodu**. Stárnoucí člověk ztrácí produktivní role a je ohrožen monotónním prostředím, které nevyžaduje příliš přemýšlení a nedochází tak k další kultivaci jeho VOÚ. Do popředí zde vstupuje sociální účinnost jedince, která je-li nízká může vést ke stresu a depresi. Stane se tak buď přímo nebo nepřímo kvůli sociální izolaci a ztrátě sociální opory. Do určité míry také záleží na přístupu společnosti. Ve společnostech, které ke i ve stáří zdůrazňují potenciál sebezvoje mohou i starší lidé žít produktivně a smysluplně (Bandura, 1994).

1.6 Vnímaná kolektivní účinnost

Do této chvíle se naše pozornost obracela na vnímanou osobní účinnost jedince a na kognitivní, afektivní, motivační a selektivní procesy, skrze které působí na lidské fungování. V mnoha případech lidé ale nemají přímou kontrolu nad činností svého okolí a různých institucí, které ovlivňují jejich život. Člověk se v takových případech snaží na své okolí působit skrze jedince, kteří přímou kontrolu nad děním nebo potřebné schopnosti mají (*proxy agency*) (Bandura, 2000).

Mnoha cílů, o které člověk usiluje lze získat jen vzájemným úsilím členů společenství, ve kterých drtivá většina lidí funguje. V takových chvílích záleží na sdíleném přesvědčení skupiny, že dokáže dosáhnout stanoveného cíle, tj. kolektivní účinnosti (*collective agency/efficacy*). Nejde však jen o sumu osobních vnímaných účinností členů skupiny. Bandura (2000) to ilustruje na příkladu skupin, jejichž členové individuálně podávají výborné

výkony, ale skupina jako taková nefunguje právě proto, že její členové nejsou schopni fungovat jako celek.

Přesvědčení o kolektivní účinnosti fungují podobně a skrze podobné procesy jako VOÚ (Bandura, 1997). Stejně jako VOÚ, tak i vnímaná kolektivní účinnost má podíl na tom, jaké cíle se skupina rozhodne následovat, jak dobře využije své zdroje, kolik do svého snažení vloží sil, jestli její členové odolají překážkám nebo jak snadno se vzdají narazí-li na neúspěch (Bandura, 2000).

Působení vnímané účinnosti na skupiny je věnována pozornost zvláště v oblasti organizační psychologie, protože člověk málokdy pracuje individuálně, naopak úspěch ve většině pracovních úkonů závisí na spolupráci týmu. Výjimkou nejsou ani kolektivy učitelů či škola jako celek a multidisciplinární týmy, které s dětmi pracují (Bandura, 1997a, 1997b).

2. Vnímaná profesní účinnost učitelů

V rámci aplikace konceptu obecné osobní účinnosti (VOÚ) na oblast vzdělávání a zformování samostatné kategorie vnímané akademické účinnosti záhy vyvstala otázka role VOÚ jedněch z hlavních aktérů celého procesu – učitelů. Vnímaná profesní, případně osobní účinnost učitelů představuje konkrétnější oblast v rámci konceptu obecné vnímané osobní účinnosti. Vnímaná účinnost učitelů obecně představuje odhad jejich schopností dosáhnout ve svém povolání určených cílů, a to bez ohledu na objektivní úroveň schopností. Jde o přesvědčení o schopnosti působit na žákův prospěch, disciplínu, celkový výkon, pomáhat mu s řešením učebních problémů a celkově úspěšně pomáhat i žákům, jejichž vzdělávání je z různých důvodů komplikované (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

Potřeba zaměření pozornosti nejen na schopnosti a znalosti učitelů, ale také na jejich přesvědčení a postoje, rezonuje pedagogickým výzkumem již poslední tři dekády. Jak osobní, tak kolektivní vnímaná profesní účinnost učitelů působí na postoje, které k učení zaujímají, na podobu vyučování a používaných učebních metod, na způsob jednání s rodiči i na samotné výsledky žáků a jejich vlastní vnímanou akademickou účinnost. Jako vlastnost, která ovlivňuje způsob, jakým učitelé uvažují, jak se rozhodují, jak plánují nebo konkrétně realizují vyučování, se stává jednou z jejich nejdůležitějších profesních vlastností (např. Gavora, 2011b).

Následující kapitola bude věnována vývoji konceptu vnímané profesní účinnosti učitelů (VPÚ), modelům založených na různých teoretických přístupech a nástrojům používaných ke zjišťování VPÚ. Dále uvedeme oblasti, na které VPÚ v kontextu vzdělávání působí, a to jak na straně samotných učitelů, tak na straně studentů.

2.1 Termín vnímaná profesní účinnost a jeho vymezení

Co se týče terminologie, různí autoři používají mírně odlišné pojmy. Někteří používají termínů vzešlých z prvních studií tohoto konceptu: *teacher sense of efficacy*, *teacher efficacy* nebo *teacher sel-efficacy* (Dellinger, 2005). Další autoři hovoří o VPÚ učitelů v rámci vyučování konkrétních předmětů nebo o vnímané účinnosti studentů pedagogických oborů, kde se dá hovořit i o akademické účinnosti (*academic efficacy*). Do češtiny se pojem překládá jako *osobní účinnost učitelů*, *učitelská účinnost*, někdy také částečně bez překladu jako *učitelská efficacy*. Vzhledem k zaměření této práce na fungování učitelů v rámci výkonu svého povolání jsme se rozhodli přiklonit k termínu **vnímaná profesní účinnost učitelů** (dále také jen „VPÚ učitelů“). Srovnatelného termínu, jen ve slovenštině, používá například Gavora

(2008, 2011b) nebo společně s Majerčíkovou (2012) - *profesijná zdatnost učitele* nebo ze zahraničních zdrojů Hardy, Spence a Schorrt (2015) – *professional efficacy*. V částech věnovaných modelům VPÚ učitelů budeme ale dále používat původní termíny jejich autorů i s anglickými verzemi, abychom dále nepřispívali k dalším nejasnostem.

Komplikovaným vývojem konceptu VPÚ učitelů je dáno množství jeho **různých definic**. První z definic popisují VPÚ učitelů jako „*názor nebo přesvědčení učitelů, že mohou ovlivnit, jak dobře se budou studenti učit, a to i ti, kteří jsou komplikovaní nebo nemotivovaní*“ (Guskey & Passaro, 1994). V začátcích zkoumání VPÚ učitelů byl kladen důraz na přesvědčení učitelů o jejich schopnosti překonat negativní působení externích faktorů na výkony studentů (např. Armor et al., 1976).

Sám Bandura konkrétní definici neuvádí, ale například Skaalvik a Skaalviková (2007) vycházející z Bandurova pojetí definují VPÚ učitelů jako „*přesvědčení učitele své schopnosti plánovat, organizovat a vykonávat aktivity vedoucí k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“.

Jak se rozšiřovaly modely VPÚ učitelů, rozšířily se i definice tohoto konceptu. Například Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy a Hoy (1998) VPÚ učitelů definují jako „*přesvědčení učitelů o jejich schopnosti organizovat a uplatňovat postupy potřebné k dosažení specifických učebních cílů v daném kontextu*.“ Friedman a Kass (2002) definují VPÚ učitelů jako „*vnímanou schopnost učitelů (a) provádět dané profesní úkony a regulovat vztahy v procesu učení a vzdělávání studentů a (b) plnit úkoly dané organizací (školou), stát se součástí organizace a jejích politických a sociálních procesů*.“

Další definici nabízí Dellinger et al. (2008), kteří VPÚ učitelů definují jako „*osobní přesvědčení učitelů o svých schopnostech vykonávat specifické výukové úkoly na specifikované úrovni kvality ve specifikované situaci*.“

2.2 Koncept vnímané profesní účinnosti učitelů

Koncept vnímané profesní účinnosti učitelů vznikl na základě dvou různých teoretických přístupů. Nejříve na teoretickém základě Rotterova *locus of control* (1966), později v souladu se sociálně-kognitivní teorií Alberta Bandury (1977). Začátek konceptu zakotvený ve dvou sice do jisté míry souvisejících, ale v základu odlišných teoriích nevyhnutelně vyústil ve zmatek, protože v určitém období souběžně vznikaly definice a škály k měření VPÚ učitelů, které sice používaly podobné termíny, ale každý měl základ v jiném přístupu. V době,

kdy už byly k dispozici obě teorie, někteří autoři čerpali z Rotterovy teorie, někteří z Bandurovy, někteří z obou a jiní tento rozdíl jednoduše ignorovali (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Odlišení obou pojmů – vnímané kontroly (potažmo *locus of control*) a vnímané účinnosti, jsme se dotkli v první kapitole v rámci části věnované konceptům podobným vnímané osobní účinnosti.

V této podkapitole uvedeme modely VPÚ učitelů vycházející ze zmíněných dvou teoretických přístupů a také novější modely na ně navazující.

2.2.1 Modely založené na Rotterově *locus of control*

Na základě **Rotterova konceptu *locus of control*** (česky někdy také *místo/těžiště řízení* nebo zkratkou LOC) se koncept poprvé objevil v sedmdesátých letech v rámci rozsáhlé studie RAND (Armor et al., 1976), kde se VPÚ učitelů, zastoupená pouhými dvěma položkami, ukázala být jedním z nejsilnějších zkoumaných faktorů. Myšlenka, že přesvědčení učitelů o jejich schopnostech působí na výkony studentů, se ukázala opodstatněnou, když autoři studie našli vztah mezi učitelskou účinností a pokroky studentů z minoritních městských oblastí. Autory šetření zajímalo, do jaké míry připadá učitelům uplatňování jejich vzdělávacích postupů závislé na faktorech prostředí a do jaké míry mají pocit, že závisí na jejich vlastních schopnostech. Učitelé byli požádáni, aby vyjádřili, do jaké míry souhlasí s následujícími tvrzeními (Armor et al., 1976):

1. *Když na to přijde, učitel toho opravdu mnoho udělat nemůže, protože motivace a výkony studentů z většiny záleží na jejich domácím prostředí.*
2. *Když se opravdu snažím, mohu proniknout i k těm nejkomplikovanějším nebo nejméně motivovaným studentům.*

Vyjádření výrazného souhlasu s první položkou ukazovalo na tendenci přisuzovat zásadní úlohu faktorům prostředí studentů, jejichž síla převažuje snahu a schopnosti na straně učitele. Přesvědčení učitelů o síle působení externích faktorů na studenty v porovnání s jejich úsilím a úsilím školy autoři označili jako *obecnou učitelskou účinnost (general teaching efficacy)*.

Odpověď na druhou položku odráží přesvědčení učitele o své možnosti překonat překážky, které mu brání v učení i náročných studentů. Přesvědčení učitele o tom, že má dostatečné vzdělání nebo schopnosti, které mu umožňují navrhnout a uplatnit takové vyučovací strategie,

kteří umožní překonat překážky, na které při učení studentů naráží, autoři nazvali *osobní učitelskou účinností (personal teacher efficacy)*.

Výsledek obou položek autoři nazvali *učitelská účinnost (teacher efficacy)*, tedy míra, do jaké jsou učitelé přesvědčeni, že výsledky jejich vyučování (motivace a učební pokrok studentů) jsou v jejich rukou (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Na základě Rotterovy teorie je učitelská účinnost pojímána jako míra přesvědčení učitelů o tom, že faktory, které jsou pod jejich kontrolou, mají větší vliv na vzdělávací proces, než faktory prostředí (domácí příprava, socioekonomický status rodiny, přítomnost konfliktů a násilí v domácnosti a další), které pod kontrolou mít nemohou (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Vnímaná účinnost by se měla zvýšit s přesvědčením učitele, že výsledky a chování studentů mohou být ovlivněny v rámci vzdělávání a naopak snížit, je-li učitel přesvědčen, že jeho působení na studenty vliv externích faktorů převyšuje (Rose & Medway, 1981)

Ve druhé vlně studií RAND, kterou provedl Berman et al. (1977) byla učitelská účinnost spojena nejen s výkony studentů, ale také s tím, že učitelé lépe naplňovali federální projektové cíle a měli větší tendenci používat nové metody a přístupy, i když už projekty skončily.

Další autoři, kteří vycházejí z Rotterovy teorie, se pokoušeli rozšířit položky z RAND studie a vytvářeli podrobnější nástroje k měření tohoto konceptu. Ani jeden ze tří níže uvedených dotazníků však nebyl širěji využíván (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Vznikl například **dotazník *Zodpovědnosti za výkon studenta (responsibility for student achievement)***, který vytvořil Guskey (1981). Dotazník si klade za cíl určit míru zodpovědnosti za pozitivní i negativní výkony studentů, kterou učitelé přikládají svému působení a kterou přikládají vnějším faktorům. Ve stejné době vznikl také **dotazník *Teachers' locus of control*** (do češtiny volně přeloženo jako *učitelovo místo/těžiště řízení*), který vytvořili Rose a Medway (1981). Učitelé měli vybírat z možností, co stojí za úspěchy nebo selháními studentů s tím, že na výběr měli vždy možnost, která ukazovala na zodpovědnost přímo učitele a druhá na externí faktory. V roce 1982 Ashton et al. vytvořili další škálu k měření učitelské účinnosti - ***Webb efficacy scale***, která se však také nedočkala použití mimo původní článek.

V rámci Rotterova teoretického přístupu vzniklo množství prací, které uvádějí souvislost učitelské účinnosti nejen s výkonem studentů, ale také s ochotou učitelů zavádět nové postupy, s mírou pocíťovaného stresu na straně učitelů, s množstvím negativních pocitů při

vyučování nebo například s vytrváním učitelů v oboru (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

2.2.2 Modely založené na Bandurově sociálně-kognitivní teorii

Další směr, kterým se výzkum vnímané profesní účinnosti učitelů vydal, je založen na sociálně-kognitivní teorii Alberta Bandury a jeho konceptu vnímané účinnosti, který původně formuloval v roce 1977 v článku „*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*”. Rozdíl mezi vnímanou účinností a Rotterovým *locus of control* je podrobněji vysvětlen výše. Jde především o rozdílné zaměření obou konceptů – zatímco LOC se zaměřuje na prisuzování příčin a důsledků, vnímaná účinnost spočívá v přesvědčení jedince, že disponuje kapacitou pro dosažení kýžených výsledků (Bandura, 1977).

Asthan a Webb (1986) na základě rozhovorů a pozorování ve třídách rozšířili koncept učitelské účinnosti z původní studie RAND o poznatky Bandurovy sociálně-kognitivní teorie. Faktory, které měří dvě položky RAND, podle nich odpovídají dvěma Bandurou (1977) popsaným typům očekávání – očekávání výsledků a očekávání účinnosti. První položka studie RAND týkající se přesvědčení učitele o možnosti působit na studenty i přes negativní vlivy externích faktorů, odpovídá očekávání výsledků a je označena termínem *teaching efficacy*. Woolfolk a Hoy (1990) později faktor pro lepší odlišení přejmenovali na *general teaching efficacy* (GTE). Druhá položka měřící hodnocení osobních schopností učitele provádět dané činnosti odpovídá očekávání účinnosti a je označena termínem *personal teaching efficacy* (PTE). Podle autorů se jedná o dva samostatné koncepty - učitel může vykazovat vysokou obecnou učitelskou účinnost a zároveň nízkou osobní učitelskou účinnost.

Na jejich práci navázaly Gibson a Dembo (1984), které na základě analýzy charakteristik učitelů s vysokou vnímanou účinností a rozhovorů s nimi, navrhly 30ti položkovou měřicí škálu – ***Teacher Efficacy Scale (TES)***.

2.2.3 Další modely vnímané profesní účinnosti učitelů

Postupem času nebyl kritice podroben jen TES (Gibson & Dembo, 1984) jako měřicí nástroj, ale i část modelu jako takového. Woolfolk a Hoy (1990) upozornili, že obecná učitelská účinnost (GTE) tak docela neodpovídá očekávání výsledku, tak jak ho pojímá Bandura (1997a). Podle Bandury je *očekávání výsledků* úsudkem o pravděpodobném výsledku určité činnosti, zatímco *očekávání účinnosti* je hodnocením schopností potřebných k dosažení onoho výsledku. Obecná učitelská účinnost pojatá jako otázka, dokáže-li učitel překonat externí faktory, negativně působící na učební pokrok studenta, spíše odpovídá očekávání účinnosti

než očekávání výsledku. Předmětem hodnocení jsou možná učitelé obecně, ne jako jednotlivci, ale pořád jde o hodnocení schopností, nikoli výsledku jejich chování (Woolfolk & Hoy, 1990).

Ke kritice obecné učitelské účinnosti se přidávají i Soodak a Podell (1996) se svým **troj-faktorovým modelem učitelské účinnosti**. Model se skládá z obecné učitelské účinnosti (*teaching efficacy*, TE), osobní účinnosti (*personal efficacy*, PE) a „výsledkové“ účinnosti (*outcome efficacy*, OE). Faktor PE se vztahuje k přesvědčení učitelů, že ovládají potřebné schopnosti a faktor OE odkazuje k jejich přesvědčení, že uplatní-li své schopnosti, dosáhnou tak očekávaných výsledků. Faktor TE zůstává stejný, jako v předchozích modelech, s tím, že externí vlivy nezahrnují jen negativní působení domácího prostředí, ale také negativní působení dědičných vlivů a vlivů televizního násilí (Soodak & Podell, 1996).

Dalším, podle některých autorů přelomovým, byl **integrovaný model učitelské účinnosti**, který navrhli autoři Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy a Hoy (1998). Na základě rozsáhlé analýzy dostupných konceptů a měřících škál navrhli model založený částečně na analýze příčin a následků a na interpretaci zdrojů vnímané účinnosti popsanych Bandurou (1997a, 1986). Za klíčové považují *analýzu kontextu a úkolů, které učitelé provádějí a hodnocení osobních kompetencí učitelů*, které jsou k naplňování těchto úkolů potřebné. Schéma 3 kromě všech komponent modelu ukazuje na cyklickou povahu vnímané účinnosti. Úspěšný výkon přináší nové informace o účinnosti, které jsou dále kognitivně zpracovány a utvářejí nová přesvědčení o účinnosti, která pomáhá vyvinout opět větší úsilí a vytrvalost vedoucí k dalšímu dobrému výkonu. Mechanismus je stejný i v případě nízké účinnosti, která má za následek naopak menší snahu a tendenci rychle se vzdávat, což vede ke slabým učebním výkonům a znovu k nižší účinnosti.

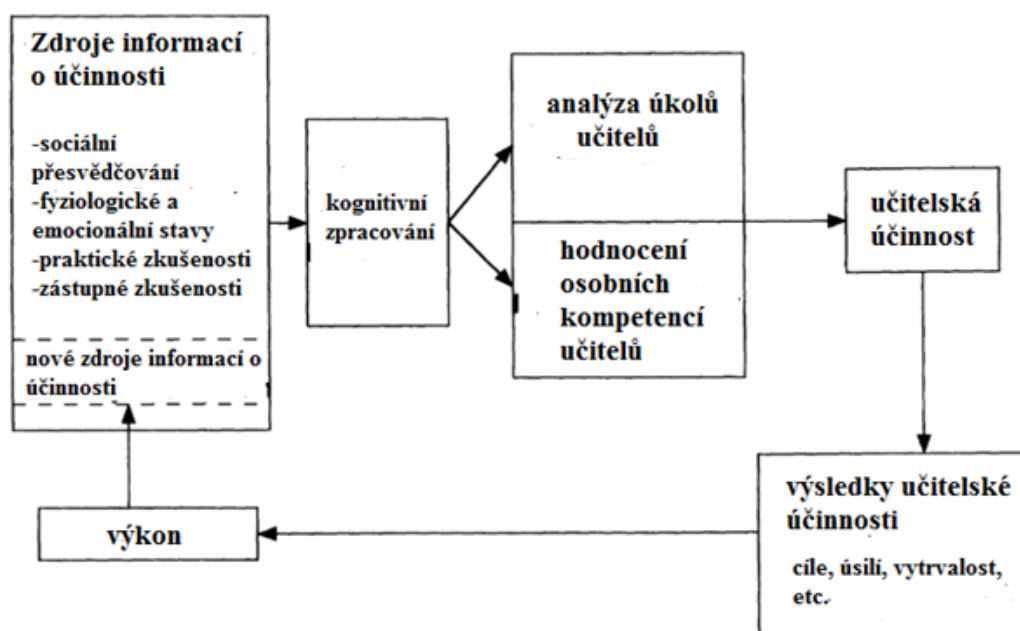


Schéma 3 - Integrovaný model učitelské účinnosti, (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Friedman a Kass (2002) upozornili, že učitel sice funguje převážně ve třídě, ale že třída je součástí školy, jako organizace, s jejímiž normami, cíli a hodnotami musí být učitel seznámen. *The Classroom and School Context model of teacher self-efficacy (CSC)*, který vytvořili, pohlíží na učitele jako na součást lidské organizace. Model je založený na třech premisách: (1) Učitel pracuje zároveň jako leader a jako zaměstnanec ve dvou sociálních systémech – ve třídě a v organizaci/škole, (2) Učitel pracuje ve dvou sociálních systémech – ve třídě (při plnění úkolů založených na své roli učitele jedná se studenty) a ve škole (při plnění úkolů v rámci školy jako organizace spolupracuje s rodiči, kolegy a vedením školy), (3) Učitel musí v rámci obou systému fungovat na úrovni úkolů a na úrovni vztahů.

Skaalvik a Skaalviková (2007) ve svém **multidimenzionálním modelu** také odkazují na původní otázky studie RAND. Místo pojmu obecná učitelská účinnost mluví ale o *externí kontrole*, aby zdůraznili, že se jedná o dimenzi, která určuje přesvědčení učitelů, že externí faktory mimo vyučování představují limity toho, čeho mohou ve vyučování dosáhnout. Zdůrazňují potřebu odlišení externí kontroly od přesvědčení učitelů o jejich osobních vyučovacích schopnostech, tedy osobní účinnosti učitelů (*teacher self-efficacy*). Externí kontrola je v jejich pojetí obecné a relativně stabilní přesvědčení o limitech toho, čeho může být dosaženo skrze vyučování. Mohlo by se jednat spíše o obecnou míru vzdělávacího

optimismu nebo pesimismu (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Oproti tomu osobní účinnost učitelů charakterizují jako kontextově specifické a tvárné přesvědčení o tom, čeho může učitel dosáhnout i přes limitující externí faktory. Autoři popsali i souvislost osobní učiteléské účinnosti se syndromem vyhoření a konceptem kolektivní účinnosti učitelů (Skaalvik & Skaalvik, 2007) a později se věnovali ještě roli pracovní spokojenosti učitelů a působení činitelů širšího pracovního kontextu (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

2.3 Otázka obecnosti vnímané profesní účinnosti učitelů

Stejně jako v případě vnímané osobní účinnosti i v rámci vnímané profesní účinnosti učitelů mezi autory brzy vyvstala otázka obecnosti, potažmo specifity celého konceptu. Bandura (1997a) považuje VPÚ učitelů za specifickou co se kontextu, vyučovaného předmětu nebo konkrétní aktivity týče. Míra oné specifity a s ní související větší nebo menší prediktivní hodnota a možnost generalizace závěrů však zůstává otázkou (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Pajares (1996) kritizuje obecně formulované škály, které podle něj způsobí, že se z přesvědčení o vnímané účinnosti stane spíše z kontextu vytržený osobnostní rys. Zároveň ale upozorňuje, že příliš konkrétně formulované položky přinášejí výsledky jen těžko zobecnitelné mimo konkrétní úkol.

2.4 Měření vnímané profesní účinnosti učitelů

Nejčastějším způsobem zjišťování VPÚ učitelů jsou dotazníky s různým počtem dimenzí, kde respondenti udávají svůj souhlas nebo nesouhlas s položkami, většinou na Likertových škálách. Gavora (2009) uvádí, že mezi další způsoby patří interview, hloubkové interview, etnografické pozorování nebo repertoárová mřížka. Nástroje z oblasti **kvalitativní metodologie** se ale používají málokdy, především kvůli jejich časové a organizační náročnosti. Interview a pozorování se uplatňují i v rámci kvantitativních výzkumů, a to především při konstrukci dotazníků. Za zmínku stojí i využití metody případové studie, kterou využili Mullholland a Wallace (2001), kteří takto popsali profesní vývoj konkrétní studentky pedagogiky.

Nástroje k měření VPÚ učitelů vznikaly společně s jejími modely. Výsledkem je tedy pestrá **řada škál** od jednodimenzionálních po multidimenzionální, odlišných, co se týče obecnosti, možností využití i zaměření na učitele podle různých stupňů profesní vyspělosti.

Bandura (2006) v reakci na vývoj různých škál k měření vnímané účinnosti vytvořil průvodce pro jejich konstrukci. Položky by měly být formulovány v první osobě a používat slovesa jako „umět“ nebo „být schopen“, což by mělo odkazovat k zaměření na odhad osobních schopností. Položky by také měly být formulovány způsobem, aby popisovaly nějakou překážku, činnost, která není na první pohled snadná, protože u snadných činností je vnímaná účinnost apriori hodnocena jako vysoká.

Níže uvedeme základní výčet a krátký popis nejpoužívanějších škál:

- **Teacher Efficacy Scale (TES)** - Gibson a Dembo (1984)

Původně 30ti položková škála založená, jak na položkách studie RAND, tak na Bandurově (1997a) očekávání výsledku a očekávání účinnosti. I přesto, že patřila mezi nejpoužívanější, autoři záhy objevili nedokonalosti v podobě několika položek spadajících do obou faktorů. V reakci na to někteří autoři začali používat zkrácenou verzi pouze s 16ti položkami, kde všechny spadaly buď k jednomu nebo druhému faktoru (např. Woolfolk & Hoy, 1990). Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2001) upozorňují, že i přes časté používání TES mnoha autory, ani tato verze není bez vad, a to především kvůli nejasnostem ve významu a nestabilitě struktury faktorů.

Na Slovensku TES adaptoval Gavora (2009), který uvádí, že TES je standartním nástrojem, používaným především ve výzkumu pro vytváření teorií VPÚ učitelů a může sloužit i pro sebehodnocení samotných učitelů.

- **Dotazník Alberta Bandury**

Sám Bandura (2006) se řadí mezi kritiky měření VPÚ učitelů z obecného hlediska. V rámci průvodce pro vytváření škál k měření vnímané účinnosti navrhl škálu s názvem **Teacher Self-Efficacy Scale** (Bandura, 2006). Škála obsahuje 6 dimenzí: *účinnost v působení na rozhodování v rámci školy, účinnost ve vyučování, účinnost v udržování disciplíny, účinnost v zapojení rodičů, účinnost v zapojení komunity a účinnost ve vytváření pozitivního klimatu školy*. Učitelé zde mají své přesvědčení, že jsou daných činností schopní vyjádřit na 100 bodové škále. Bandura bohužel neuvádí konkrétní psychometrické údaje.

- **Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)** - Tschannen-Moran a Hoy (2001)

Autorky Tschannen-Moran a Hoy (2001) na základě integrovaného modelu učitelské účinnosti (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998) ve spolupráci s učiteli a studenty

vytvořily nový nástroj k měření učitelské účinnosti – **Ohio State Teacher Efficacy Scale** (OSTES). Jako základ byla použita Bandurova (2006) škála, která byla ale rozšířena o položky týkající se dalších učitelských schopností. Nakonec vznikly tři faktory – *účinnost ve vedení žáků, účinnosti v používání učebních postupů a účinnost v managementu třídy*. Dotazník opět adaptoval Gavora (2011a) na slovenské prostředí.

- **Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES)** - Skaalvik a Skaalviková (2010)

Opět na základě svého modelu z roku 2007, Skaalvik a Skaalviková (2010) vytvořili škálu, která se skládá ze šesti dimenzí – *vyučování, přizpůsobení vzdělávání individuálním potřebám studentů, motivování studentů, udržování disciplíny, spolupráce s kolegy a rodiči a zvládání změn a výzev*.

Dále můžeme uvést škály zaměřené na vnímanou účinnosti učitelů v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. Například:

- **Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument** - Enochs, Smith, a Huinker (2000)
- **Science Teaching Efficacy Belief Instrument** - Riggs a Enchos (1990)

Nebo škály zaměřené na vnímanou účinnost učitelů v rámci jiných než vyučovacích aktivit. Například:

- **Teacher Self-Efficacy in Behaviour Management and Discipline Scale** - Emmer a Hickman (1991)
- **Zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi (ZdUR)** – Gavora, Majerčíková (2012)

Samostatnou skupinou by byly škály k měření kolektivní učitelské účinnosti. Například:

- **Collective Efficacy Scale** – Goddard (2002)

2.5 Zdroje a vývoj vnímané profesní účinnosti učitelů

Vzhledem k potenciálu působení vnímané profesní účinnosti učitelů na proces vzdělávání, byla pozornost výzkumu upřena i na zdroje, ze kterých VPÚ učitelů pochází a na období v jejich profesním rozvoji, kdy mohou působit.

2.5.1 Zdroje vnímané účinnosti učitelů

Stejně jako vnímaná osobní účinnost, i vnímaná profesní účinnost učitelů čerpá ve svém vývoji ze zdrojů popsaných Bandurou (1997a). Jedná se o praktické zkušenosti, zástupné zkušenosti, sociální přesvědčování a fyziologické a emocionální stavy.

Nejvýznamnějším zdrojem VPÚ učitelů jsou **praktické zkušenosti** (*mastery experience*). Přesvědčení učitele o jeho schopnostech narůstá například, když může sledovat pokrok dříve neúspěšného žáka. Logicky, zážitky selhání často vedou ke snížení VPÚ, zvláště když učitel v neúspěchu nespátňuje žádná vodítka k budoucím zlepšení. I zážitek úspěchu může vést ke snížení VPÚ a to, když učitel vnímá úsilí potřebné k jeho dosažení jako dále neudržitelné (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Stále v souladu s Bandurou (1977) svou roli hraje i to, čemu učitelé úspěch přisuzují. Pintrich a Schunk (2001) upozorňují, že je-li úspěch přisuzován štěstí nebo zásahu někoho jiného, ke zvýšení účinnosti dojít nemusí.

Zástupné zkušenosti přispívají ke zvyšování VPÚ učitele také v souladu se sociálně-kognitivní teorií – působení úspěšného nebo neúspěšného výkonu jiného kolegy funguje podle toho, do jaké míry se učitel s dotyčným identifikuje (Bandura, 1997a; Woolfolk-Hoy & Spero, 2005).

Zvláště působení vlastních zážitků je posilováno zpětnou vazbou od nadřízených a obecně oceněním společností. **Sociální přesvědčování** a povzbuzování od nadřízených i kolegů je sice slabším, ale důležitým zdrojem VPÚ (Ross & Bruce, 2007). Heppner (1994) zmiňuje i působení zpětné vazby na VPÚ vysokoškolských učitelů. Opět záleží na důvěryhodnosti zdroje zpětné vazby pro příjemce (Bandura, 1986).

2.5.2 Vývoj vnímané účinnosti učitelů

Vnímaná profesní účinnost učitelů se formuje poměrně záhy, v rámci studia a absolvovaných praxí. Dále zůstává poměrně stabilní a poměrně odolná změnám. Učitelé, kteří se považují za úspěšné v prvních letech praxe, častěji také lépe hodnotí kvalitu své přípravy a podporu svých učitelů (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Hoy a Woolfolk (1990) hovoří o profesní socializaci učitelů, období, kdy se jejich celkový přístup a VPÚ formují i skrze pobyt v prostředí své školy, setkávání se svými učiteli nebo budoucími kolegy v rámci praxí.

Začínající učitelé mohou v prvních letech čelit výzvám v podobě překonání střetu přehnaného pedagogického optimismu se skutečnou realitou ve vzdělávání. Friedman (2000) tyto zážitky nových učitelů spojuje s rizikem rozvoje syndromu vyhoření.

I pro začínající učitele jsou nejdůležitějším zdrojem VPÚ vlastní zážitky úspěchu, ale vzhledem k jejich logicky menšímu množství je pro začínající učitele důležitá i pozitivní zpětná vazba od nadřízených a kolegů (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Naopak kritika a nedostatek ocenění od kolegů VPÚ nových učitelů může snižovat (Friedman, 2000).

Co se zkušenějších učitelů týče, nalézáme různé závěry. Na jednu stranu existují výzkumy, kde byl u zkušenějších učitelů zjištěn mírný pokles vnímané profesní účinnosti (Guskey & Passaro, 1994; Ghaith & Yaghi, 1997), na druhou stranu se zvláště v poslední době objevilo několik výzkumů s nálezy opačnými. Tento rozpor může být způsoben rozdílným přístupem k měření VPÚ učitelů, protože první obecně pojaté škály se zaměřovaly na přesvědčení učitelů, že dokážou překonat vliv negativních externích faktorů na pokrok žáka. Použití diferencovanějších škál nebo škál konstruovaných přímo za účelem měření profesní účinnosti v konkrétním kontextu by mohlo přinést přesnější výsledky.

2.6 Působení vnímané profesní účinnosti učitelů v kontextu vzdělávání

Od doby vzniku konceptu vnímané profesní účinnosti učitelů a zaměření pedagogického výzkumu tímto směrem bylo v rámci vzdělávání nalezeno množství oblastí, kde je patrné působení přesvědčení učitelů o jejich schopnostech a výsledcích jejich snažení. V následující podkapitole zmíníme alespoň některé oblasti v rámci vzdělávání, kde VPÚ učitelů hraje důležitou roli. Oblasti jsou sice pro přehlednost rozděleny, ale stále jde o činnosti a vlastnosti jednoho učitele, takže na sebe nevyhnutelně navzájem působí.

Stále je potřeba mít na paměti výše popsané nejasnosti v pojetí konceptu. Ross (1994) ve své metaanalýze dosavadních studií vztahu VPÚ k dalším proměnným upozorňuje, že autoři používali různá pojetí a různé nástroje měření. Opatrnosti je potřeba zvláště při porovnávání výsledků studií a vyvozování kauzálních vztahů.

Ochota používat nové metody

Učitelé vykazující vysokou VPÚ zaujímají pozitivnější postoje vůči inovacím a uplatňováním nových metod ve výuce (Ghaith & Yaghi, 1997) a jsou také více ochotni a připraveni s nimi experimentovat a dále je uplatňovat (Allinder, 1994; Guskey, 1988, Evers, Brouwers, & Tomic, 2002).

Wong (1997) dokonce uvádí, že VPÚ učitelů je klíčová pro přesvědčení učitelů k tomu, aby používali nové, vědecky podložené vyučovací metody. Podobně se také vyjadřují například DeMesquita a Drake (1994), kteří dokonce uvádějí, že školní reformy, které neberou v úvahu vnímanou profesní účinnost učitelů jsou předem odsouzeny k neúspěchu.

Vyhoření a stres

Učitelské povolání je hodnoceno jako výrazně stresující (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003) a to i v porovnání s ostatními profesemi zaměřenými na práci s lidmi (Travers & Cooper, 1993). Učitelé se se stresem vyrovnávají různě, ale jednou z nefunkčních copingových strategií může být rozvinutí syndromu vyhoření (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003). Farben na základě šetření z roku 1991 uvedl, že s vyhořením se setká mezi 5% a 20% amerických učitelů.

Souvislost VPÚ učitelů s výskytem syndromu vyhoření byla několikrát potvrzena (Friedman & Faber, 1992; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002), i když přesná povaha tohoto vztahu není úplně jasná. Například Bandura (1997) nabízí vysvětlení, že učitelé s nízkou VPÚ vnímají své prostředí jako nebezpečné, zaměřují se na své nedostatky a přeceňují závažnost potencionálních hrozeb. Skaalvik a Skaalviková (2007) také našli souvislost mezi VPÚ učitelů a syndromem vyhořením a upozorňují, že tento vztah může fungovat oběma směry – i vyhoření může působit na snížení VPÚ.

Výše zmíněné zavádění nových metod může být u některých učitelů spojeno s větším stresem a tím i rizikem vzniku syndromu vyhoření. Nízká VPÚ učitele může být spojena s nárůstem míry stresu spojeným s pracovními změnami nebo tlakem vzdělávacích reforem (např. Smylie, 1999). Negativní postoj vůči změnám nemusí být nutně spojen s větším rizikem vyhoření, protože učitelé, kteří ke změnám a inovacím zaujímají negativní postoj se na nich méně často podílejí (Evers, Brouwers & Tomic, 2002).

Chování učitele ve výuce

Učitelé vykazující vysokou VPÚ studenty ve vyučování méně kritizují za chybné odpovědi a jsou trpělivější (Gibson & Dembo, 1984). Takoví učitelé své vyučovací metody častěji mění a experimentují s novými, kladou si vyšší cíle a také se vyznačují dobrou organizační schopností a lepším plánováním (Allinder, 1994; Guskey, 1988).

Učitelé s vyšší VPÚ se také v realizaci náročnějších výukových metod více spoléhají na studenty (Ross, 1998) a používají strategie managementu třídy, které podporují větší autonomii a zodpovědnost studentů (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990).

Tendence doporučovat žáky do speciálního vzdělávání

Nejdříve Meijer a Foster (1988) a po nich Soodak a Podell (1993) zjistili, že učitelé vykazující vysokou VPÚ s menší pravděpodobností odkazují žáky s mírnými problémy ve vzdělávání nebo chování do speciálního vzdělávání. Podell a Soodak (1993) později také zjistili, že učitelé, jejichž VPÚ je nízká, do speciálního vzdělávání doporučují zvláště žáky ze znevýhodněných socio-ekonomických podmínek.

Ashton, Webb a Doda (1983) uvádějí, že učitelé s nízkou VPÚ věnují větší pozornost samostatně výkonnějším studentům, zatímco ty méně výkonné vnímají jako potenciální zdroj narušení. Naopak učitelé vykazující vysokou VPÚ zaujímají k méně výkonným studentům pozitivní postoj, budují s nimi přátelské vztahy a kladou na ně vyšší nároky než učitelé, jejichž VPÚ je nízká (Ross & Bruce, 2002).

Pracovní spokojenost a setrvání v oboru

Skaalvik a Skaalviková (2010) sice uvádějí souvislost VPÚ učitelů s pracovní spokojeností, ale zároveň upozorňují, že pracovní spokojenost je velmi obtížné měřit. Není totiž dost dobře možné měřit různé aspekty pracovní spokojenosti a usuzovat na jejich základě pracovní spokojenost jako celek, protože každý učitel může považovat za určující jiný aspekt.

Podle Colardaciho (1992) učitelé s vysokou VPÚ vykazují větší profesionální oddanost. Tchannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2001) citují autory, kteří našli spojitost i mezi VPÚ učitelů a pravděpodobností, se kterou setrvávají v oboru.

Výkony a motivace studentů

Už v prvním z výzkumů – studii RAND (Armor et al., 1976) bylo zjištěno, že učitelé s vysokou VPÚ byli úspěšnější ve vyučování čtení žáků z minoritního prostředí. Pozitivní vztah mezi vysokou VPÚ učitele a výkony žáků našel například také Ross (1992). Vztah mezi vysokou VPÚ učitele, výkonem a různými aspekty motivace studentů našli i Mojavezi a Tamiz (2012).

Ukazuje se také, že tento vztah může fungovat i obráceně. Například Raudenbush, Rowan, a Cheong (1992) našli vyšší VPÚ u učitelů působících na školách, kde studenti vykazují dobré studijní výkony a chování.

Ross a Bruce (2007) přisuzují pozitivní působení VPÚ učitele následujícím faktorům: používání nových postupů, managementu třídy, věnování pozornosti potřebám méně úspěšných studentů, zvyšování akademické účinnosti studentů skrze své chování a vytrvalosti učitele.

3. Inkluzivní vzdělávání

Problematika dříve integrace, dnes inkluze, stále hýbe pedagogicko-psychologickými i politickými kruhy a zdá se, že ještě nějakou dobu to tak zůstane. Pro účely této práce je potřeba se jí podrobněji věnovat především kvůli podrobnějšímu vymezení oblasti, ve které nás fungování učitelů zajímá. Jak bylo zmíněno výše, na vnímanou profesní účinnost (VPÚ) učitelů je třeba pohlížet vždy v rámci specifického kontextu a se znalostí konkrétních aktivit (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1989). Proto se v této kapitole budeme věnovat přesnějšímu vymezení důležitých pojmů, legislativě, do jisté míry určující přístup k inkluzi v České republice, a konkrétní praxi vzdělávání dětí s SVP. Samotnému působení vnímané profesní účinnosti učitele na vzdělávání žáků v rámci inkluze bude věnována závěrečná kapitola.

Dalším důvodem pro zařazení této kapitoly je potřeba propojení s empirickou částí a lepšího porozumění „jazyku“, který učitelé používají pro popis svých zkušeností ve vzdělávání žáků v rámci inkluze.

Vzhledem k tomu, že učitelé oslovení pro rozhovory v empirické části této práce působí na prvním stupni základní školy, bude i tato kapitola věnována převážně realitě inkluze na základním stupni vzdělávání. S tím souvisí používání především pojmu „žák“ i v částech věnovaných legislativě upravující vzdělávání na všech stupních.

3.1 Vymezení základních pojmů

3.1.1 Odlišení pojmu inkluze a integrace

Pojmy, mezi kterými panuje nejvíce nejasností, jsou zřejmě *integrace* a *inkluze*. Na první pohled mohou působit jako synonyma a množství odborníků i laiků, pohybujících se na poli vzdělávání, je také tak používá. Dalo by se říci, že oba pojmy mají společné to, že hovoří o přístupu začlenění žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen také SVP) do běžných škol. Jak uvidíme dále, o pojmy totožné se však nejedná.

Zilcher a Svoboda (2019) uvádí trichotomii pojetí inkluzivního vzdělávání, do dnešní doby používanou mnoha autory. Integrace a inkluze jsou vnímány a používány buď jako pojmy prakticky totožné, inkluze je vnímána jako vylepšená, vyšší forma integrace nebo je inkluze pojímána jako naprosto odlišný přístup ke vzdělávání.

Přikloníme-li se k poslednímu pojetí inkluze jako od integrace odlišného přístupu ke vzdělávání a pokusíme-li se oba pojmy definovat, zjistíme, že ani pro jeden z nich neexistuje jednotná definice.

Integrace

Integrací se rozumí zařazení žáka s postižením do prostředí běžné školy, kde se ale nepočítá s žádnou zvláštní úpravou podmínek a jeho speciální vzdělávací potřeby jsou naplňovány mimo hlavní vzdělávací proud v rámci individuálního vzdělávacího plánu. Integrace v tomto pojetí tedy sice znamená vzdělávání žáků s postižením společně s žáky intaktními, ale také se očekává, že se tito žáci přizpůsobí početnější většině (Zilcher & Svoboda, 2019). Předmětem integrace je tedy mnohem užší skupina dětí, na jejichž speciální potřeby se zaměřuje (Lechta, 2016).

Tannenbergerová a Krahulová (2010, dle Zilcher & Svoboda, 2019) dodávají, že žák s SVP může přejít ze školy speciální do běžné a na základě zhodnocení odborníků a rodičů, že by docházku do běžné školy mohl zvládnout. Zároveň integrace stále počítá s možností oddílu speciálního vzdělávání pro žáky, kteří nemohou ani za dodatečné podpory dostát nárokům běžné školy (Svoboda & Smolík, 2010 dle Zilcher & Svoboda, 2019).

Anderliková (2014) integraci popisuje jako uspořádání, které se dělí na „ty normální“ a „ty druhé“, kde skupina „normálních“ má jako početnější hlavní slovo, a i když je ke skupině „těch druhých“ přátelská, očekává od nich přizpůsobení. Školy mohou uplatňovat různé přístupy k facilitaci setkávání a vzájemného poznávání se obou skupin (např. společné slavnosti, kde každá skupina představuje své odlišnosti), ale ty mohou podle Anderlikové (2014) naopak umocňovat jinakosti menšiny.

V rámci integrativního vzdělávání se integrace dělí na individuální a skupinovou. *Individuální* integrace znamená začlenění žáka s SVP do běžné třídy, většinou za podpory asistenta přiděleného přímo k dotyčnému žákovi. Žákovi je poskytnuta podpora, aby se mohl přizpůsobit a naplňovat stejné vzdělávací cíle jako zbytek třídy. Velký důraz je zde kladen na spolupráci učitele s asistentem. Funguje-li dobře a je-li asistent využíván i pro ostatní děti v duchu, že pomáhat občas potřebují všichni, zvláštní postavení integrovaného dítěte se vytrácí (Anderliková, 2014; dle Zilcher & Svoboda, 2019).

Při *skupinové* integraci je v rámci skupiny intaktních dětí vzdělávána skupinka dětí s SVP. V této podobě integrace musí většinou spolupracovat dva učitelé různého vzdělání (klasický

pedagog a speciální pedagog), tak aby přizpůsobily obtížnost úkolů oběma skupinám (Anderliková, 2014).

Zilcher a Svoboda (2019) uvádějí, že zahraniční literatura pojímá integraci podobně, i když v zahraniční literatuře se používá dvou, často jako synonyma používaných pojmů - *integration* a *mainstreaming* (česky „hlavní proud“, odtud také „vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu“).

Lechta (2016) rozdíl mezi integrací a inkluzí shrnuje metaforou, že integrace je cestou k dosažení cíle, kterým je inkluze.

Inkluze

Také inkluzi se dá jen velmi těžko definovat na základě myšlenek jednoho autora, protože řada našich i zahraničních autorů tento pojem definuje jinak. Definice a pojetí inkluze se liší nejen mezi různými státy, školskými obvody, ale i v rámci různých škol (Zilcher & Svoboda, 2019). Ainscow et al. (2006) upozorňují, že inkluze může probíhat různě i na základě uchopení problematiky jednotlivými aktéry. Autoři na základě množství výzkumů navrhuji 6 typů uchopení inkluzivního vzdělávání různými aktéry. Vzhledem k tématu a kapacitě práce se zde jednotlivým typům věnovat nebudeme, zmíníme jen širší pojetí inkluze, které autoři nabízejí.

Ainscow et al. (2006) pojímají inkluzi jako nikdy nekončící proces, kde inkluzivní škola je v neustálém pohybu, není to ta, která by dosáhla perfektního a finálního výsledku. V procesu inkluze jde o zaměření na všechny žáky a mladé lidi ve škole, o jejich maximální docházku, participaci a co nejlepší výsledky.

Anderliková (2014) rozlišuje inkluzi na sociální a školní. *Sociální* inkluze klade důraz na přijímání jedince v jeho individualitě i s jeho odchylkami, které jsou brány spíše jako obohacení celé skupiny. V takovém pojetí se nepředpokládá žádná normalita, normou je naopak rozmanitost. Sociální inkluze jako sociálně-politický koncept si klade za cíl eliminovat překážky přesahující rámec školní docházky (např. exkluze z trhu práce, z politiky, ekonomická nebo kulturní exkluze). Sociální exkluze zahrnuje například jedince, kterým hrozí vyloučení kvůli výchově v jiném kulturním prostředí a neznalost jazyka. U *školní* inkluze Anderliková (2014) zdůrazňuje individuální rozdíly a potřeby všech žáků a také se jasně vymezuje proti přizpůsobování se jen určité skupině žáků, potažmo celé společnosti.

Další, zjednodušenou definici nabízí Zilcher a Svoboda (2019), kteří definují inkluzi jako „*vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy*“ (str. 30.). Definice na inkluzi ve shodě s výše jmenovanými autory nahlíží spíše jako na proces jako na než na určitý stav věcí, zdůrazňuje rovnocenný přístup ke všem žákům bez ohledu na jejich omezení a také zdůrazňuje zacílení i na širší komunitu školy.

Autoři se v uvedené definici inspirovali autory Sharma, Loreman a Macanawai (2016), kteří ve svém článku upozorňují také na to, že pojetí inkluze vzniká na základě spojení teorie, praxe a výzkumu v jednotlivých zemích a jsou tím pádem ovlivněny tamějšími socio-historickými a kulturními podmínkami.

Zilcher a Svoboda (2019) se ve své publikaci věnují i praktickým metodám a tomu, jak na školách inkluzi konkrétně „dělat“. Upozorňují, že inkluze není nic hmatatelného, nic hotového, není to nic, co by šlo zařídit příkazem z ministerstva nebo vyhlášením ředitele školy. Nabízejí proto kromě akademického pohledu i definici, která vychází z praktického přístupu a zkušenosti autorů: „*Inkluzivní vzdělávání je z didaktického pohledu vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a ro ve veškerých možných situacích*“ (Zilcher & Svoboda, 2019, str. 34.). Autoři upozorňují, že tato definice musí být vždy pojímána se třemi základními složkami inkluze – didaktikou, kulturou a politikou.

Pojetí inkluze vycházející spíše z praxe nabízí například také Bartoňová, Vítková et al. (2016), kteří na základě šetření v konkrétních školách uvádějí, že „*inkluze je ztotožňována s otevřeností škol přijímat všechny žáky ze spádové oblasti a nezřídka i žáky přicházející ze širšího okolí, bez ohledu na jejich rizika či postižení*“ (str. 17.). Autoři také poukazují na časté splývání obou pojmů v praxi i v rámci legislativních dokumentů.

Lechta (2016) shrnuje čtyři hlavní rozdíly integrace a inkluze:

1. Inkluze zahrnuje mnohem širší populaci než integrace – jde i o děti žijící na ulici, děti z odlehklých oblastí nebo děti kočující. V rámci inkluze je pomýšleno i na v našich podmínkách neobvyklé případy dětí pracujících nebo na dívky, kterým je v některých zemích přístup ke vzdělání stále odepírán.

2. Inkluze na rozdíl od integrace neakceptuje duální systém vzdělávání – nepřipouští dělení na „normální“ a „speciální“ školství.
3. Žáci v rámci inkluze nejsou dělení na dvě skupiny – jde jen o jednu skupinu žáků s různými potřebami.
4. Inkluze předpokládá postupnou reformu vzdělávacího systému – na rozdíl od integrace se od žáků neočekává příprava pro začlenění do běžných škol.

Pro přehledné srovnání obou pojmů může posloužit rozsáhlá tabulka, kterou uvádí Anderliková (2014). Kompletní tabulka zahrnuje srovnání definic, přístupů ke vzdělávání, konkrétních provedení, možností mimoškolních kontaktů a finančních důsledků. My zde uvedeme pouze část srovnávající definice (tabulka 1)

Integrace	Inkluze
Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“	Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.
Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.	Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.
Vychází ze dvou skupin: postižení a nepostižení, tzn. ve školském zařízení a škole – děti s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.
Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli dosud vyčlenění.	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítá s ní.
Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle potřeby, např. podle pohlaví, odpovídajícím normám, nadání, sportovci, postižení, mluvící jiným jazykem atd., a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/smějí účastnit nebo mají zvláštní program.	Hledá možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.
Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.	Očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společenství.
Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.	Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.
Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.	Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.

Tabulka 1 – Inkluze versus integrace, (Anderliková, 2014, str. 45)

Grafické znázornění rozdílu integrace a inkluze a vztah obou pojmů ke školskému systému (schéma 4) nabízejí Bartoňová et al. (2007). Schéma obsahuje i pojem *segregace*, který je vysvětlen níže.

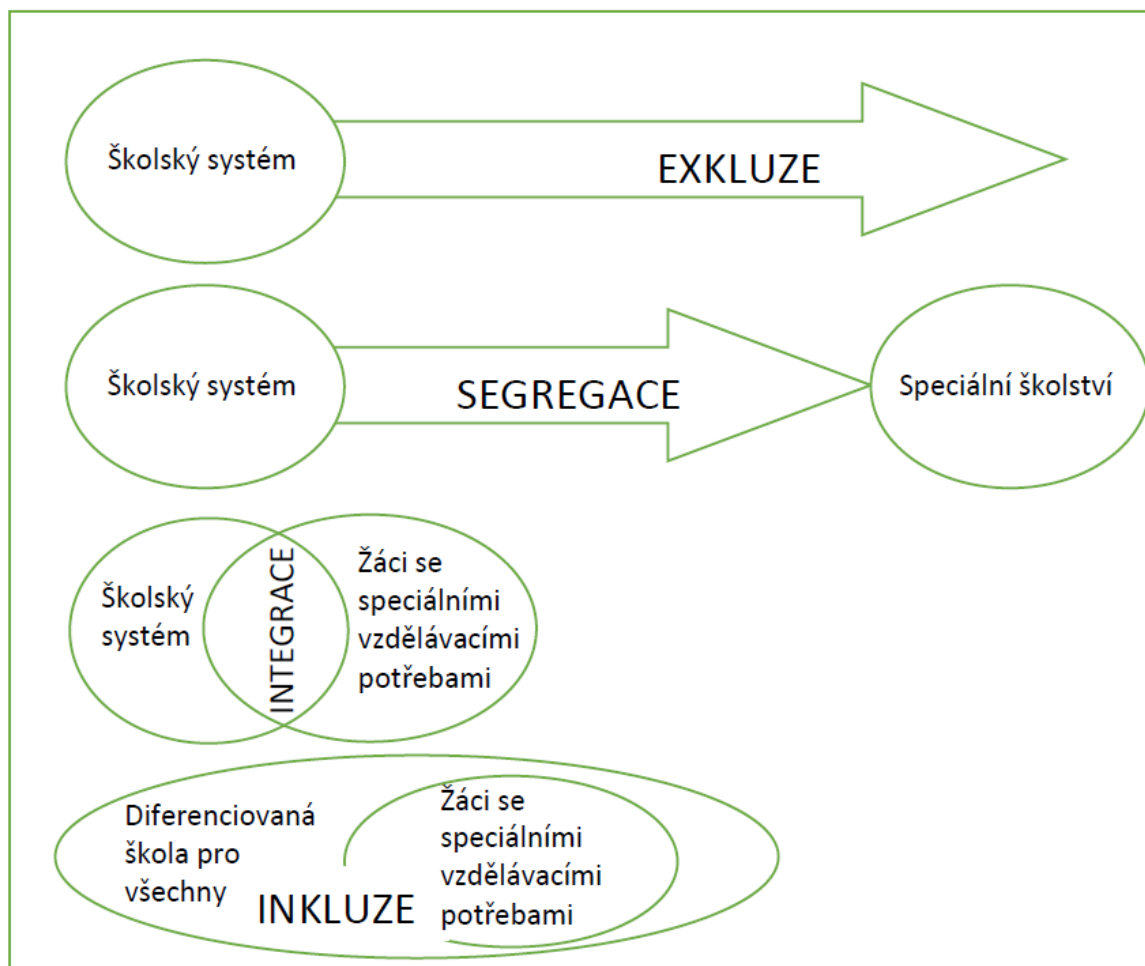


Schéma 4 – Vývoj od exkluze po inkluzi, (Bartoňová et al., 2007, str. 11)

Z výše uvedených srovnání především integrace a inkluze vyplývá jeden zásadní rozdíl, a to že inkluze se týká všech dětí, nikoli jen podle určitých kritérií vybraných jedinců, kteří vyžadují speciální přístup. Z inkluzivního vzdělávání by tedy měly profitovat všechny děti, zvláště když se ukazuje, že nejefektivnější metody inkluzivního vyučování mohou být uplatněny plošně, bez ohledu na přítomnost žáků s SVP ve třídách.

3.1.2 Další důležité pojmy a jejich odlišení

Současnému pojetí předchází mnohaletý vývoj a jak již bylo zmíněno výše, i v rámci současného pojetí probíhá vzdělávání v různých, více či méně úspěšných, modifikacích.

Literatura v rámci soužití a vzdělávání různých žáků definuje několik dalších pojmů. My zde blíže popíšeme pojmy exkluze, separace/segregace, kooperace a společné vzdělávání.

Exkluzí se z pohledu sociologie rozumí vyloučení jednotlivců nebo celé skupiny ze sociálních kruhů, a to i proti jejich vůli. V zemích, kde je povinná školní docházka se exkluze může vztahovat spíše na určité typy škol. Záleží tedy spíše na tom, jestli škola, kterou dítě navštěvuje, nebo je mu dovoleno ji navštěvovat, představuje pro dítě optimální možnost a dává mu nejlepší šance (Anderliková, 2014).

Segregace kontextu vzdělávání jde o přístup, podle kterého se žáci rozdělují podle určitých kritérií a vzdělávají se v co nejhomogennějších skupinách. To rozděluje vzdělávací systém na soustavu běžných a soustavu speciálních škol (Scholz, 2007 dle Lechta, 2016). Podle některých autorů by tedy segregace mohla být považována za první stádium integrace (Zilcher & Svoboda, 2019).

Kooperace neboli spolupráce, spolupůsobení nebo součinnost přináší téměř všem zúčastněným zpravidla užitek. V kontextu vzdělávání uvádí Anderliková (2014) příklady uplatňování tohoto přístupu z bavorských tzv. kooperačních tříd. Kooperace může probíhat například v rámci vzájemných návštěv stejného ročníku speciální a běžné školy, může se jednat o společný kontakt dětí v rámci užívání stejné školní budovy. V některých případech může kooperace probíhat v rámci společné výuky většiny nebo alespoň některých (většinou např. hudební nebo výtvarná výchova) předmětů. Anderliková (2014) ale upozorňuje, že všech případech žáci zůstávají ve „svém systému“ a že kvalita vzdělávání záleží na kvalitě spolupráce učitelů s různým vzděláním.

Pojem **společné vzdělávání** můžeme najít v legislativních dokumentech (např. v dokumentech Národního ústavu pro vzdělávání). Podle autorů Zilcher a Svoboda (2019) je tento pojem jakýmsi eufemismem k inkluzivnímu vzdělávání. Problém je, že společné vzdělávání pak v praxi znamená spíše jen zpřístupnění zdrojů pro žáky s SVP, jejich přítomnost ve školách a jejich nárok na adekvátní podpůrná opatření (Zilcher & Svoboda, 2019).

3.2 Inkluze v České republice

Jak uvádějí už výše zmiňovaní Sharma, Loreman a Macanawai (2016), pojetí inkluze je do značné míry závislé na politicko-historických a kulturních rysech země. Proto také v této kapitole uvádíme publikace především českých nebo nám kulturně bližších autorů.

Následující podkapitola bude věnována legislativním předpisům, kterými se řídí české školství, statistikám ukazujícím na množství a složení žáků vzdělávaných v rámci inkluze a krátce se zde budeme zabývat způsoby zjišťování „proinkluzivity“ škol.

3.2.1 Legislativa

Přestože inkluze je pojem skloňovaný nejvíce v kontextu vzdělávání, má přesah i do jiných oblastí, kdy jednou z hlavních je oblast práva. V této části se budeme věnovat dokumentům, které upravují různé aspekty inkluze.

Začneme-li od **mezinárodních dokumentů**, musíme zmínit *Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod* z roku 1948, která v článku 26, především odstavce (1) a (3) udává všem právo na bezplatné vzdělání alespoň na základním stupni a uvádí také přednostní právo rodičů volit pro své děti druh tohoto vzdělání. Dokumentem, který se dotýká už konkrétně práva na vzdělání dětí s postižením je *Úmluva o právech dítěte* z roku 1989, pro Českou republiku platná od roku 1993. Přínosem pro inkluzivní vzdělávání byly výstupy ze dvou významných konferencí. V roce 1990 v thajském Jomtien, na jejímž základě vzešla *Světová deklarace vzdělání pro všechny* nebo také *Jomtienská deklarace* a roce 1994 pod záštitou UNESCO ve Španělské Salamance. *Prohlášení ze Salamanky*, které na základě konference vzniklo, považují mnozí autoři za nejvýznamnější dokument v oblasti speciálního vzdělávání (Zilcher & Svoboda, 2019). Dalším důležitým dokumentem je *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením* z roku 2006, která konkrétně ve článku 24 udává, že státy, které se zavázaly k jejímu plnění musí mezi jiným zajistit, aby děti nebyly z důvodu svého zdravotního postižení vyloučeny z bezplatného a povinného vzdělávání. Udává také přístup dětí se zdravotním postižením k inkluzivnímu, bezplatnému a kvalitnímu vzdělání v místě, ve kterém žijí.

Graficky znázorněný vývoj inkluzivní legislativy (schéma 5) znázorňuje Pančocha (2013) s tím, že poslední fáze je spíše vizí do budoucnosti než popisem současného stavu.

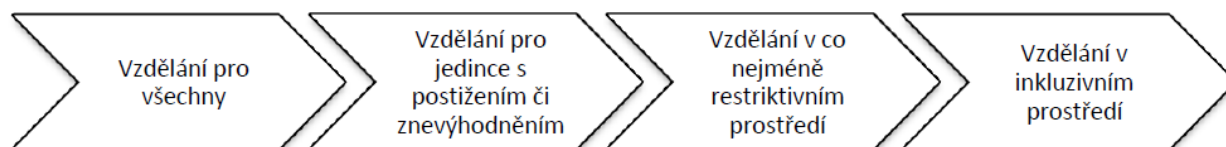


Schéma 5 – Schéma vývoje inkluzivní politiky, (Pančocha, 2013, str. 51.)

České inkluzivní vzdělávání na různých stupních upravuje:

- **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (takzvaný Školský zákon) ve znění účinném od 15.2.2019

Inkluzivní vzdělávání upravuje část věnovaná žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných v paragrafech 16-19.

V §16 je definován žák s SVP, v čem spočívají podpůrná opatření, jejich dělení a základní podmínky jejich poskytování. Odstavec 9 §16 se týká žáků, jejichž potíže jsou natolik závažné nebo dojde k jejich souběhu, že by vyhláškou stanovená podpůrná opatření nevedla k naplňování jejich vzdělávacích možností a uplatnění jejich práva na vzdělávání. Odstavec udává možnost zřizovat školy, ve školách třídy, oddělené a studijní skupiny, kde by mohli být zmínění žáci vzdělávání a za jaký podmínek do nich mají být zařazováni.

Dále jsou §16a a §16b věnovány poradenské pomoci školských poradenských zařízení, zejména náležitostem pomoci školského poradenského zařízení žákům nebo jejich zákonným zástupcům a také jeho součinnosti s dalšími orgány (např. škola, zřizovatel nebo orgán sociálně-právní ochrany dětí). Stanovuje výsledky poradenské pomoci (zpráva a doporučení), náležitosti udávající nakládání s těmito dokumenty a také možnosti odvolání se proti nim (revizi je věnován §16b).

Vzdělávání nadaných žáků je věnován §17, náležitostem ohledně individuálního vzdělávacího plánu (dále také jen IVP) je věnován §18 a obsahu souvisejících vyhlášek §19.

Vzhledem k brzkým změnám v případě obou vyhlášek budeme v případě následujících dvou vyhlášek (č. 27/2016 Sb. a č. 72/2005 Sb.) čerpat z vyhlášky č. 248/2019 Sb. ve Sbírce zákonů 20.9.2019.

- **vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s platností od 1.1.2020

Vyhláška č. 27/2016 Sb. definuje podpůrná opatření prvního a druhého až pátého stupně, jejich přidělování, postup v souvislosti s jejich přidělováním a organizaci výuky žáků, kteří tato podpůrná opatření využívají. Dále upravuje náležitosti ohledně vypracování, plnění a vyhodnocování IVP, využívání a činnosti asistenta pedagoga, podpory žáků používající jiný

komunikační systém než mluvenou řeč a přítomnosti dalších osob poskytujících podporu. Součástí vyhlášky jsou také náležitosti týkající se vyhotovení a obsahu zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření.

Část 3. vyhlášky se týká výše uvedeného, ale v souvislosti s žáky vzdělávanými ve školách, třídách, odděleních a studijních skupinách zřizovaných podle § 16 odst. 9 výše zmiňovaného Školského zákona. Obdobně část 4. se týká vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných.

Přílohy vyhlášky obsahují členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití, hodinové dotace podpůrných opatření a normovanou finanční náročnost pomůcek. Další přílohy obsahují vzor IVP, vzor zprávy a doporučení.

Nová vyhláška představuje několik **pro praxi významných změn**. Změna se týká např. *individuálního vzdělávacího plánu* (§3), kdy podle nové vyhlášky se IVP vyhotovuje na základě doporučení školského poradenského zařízení, a to ho zpravidla nedoporučuje, pokud jsou všechny podstatné informace pro vzdělávání žáka uvedeny v doporučení podle §15 dotyčné vyhlášky.

Úplně přepsán je §10 o postupu školy v poskytování podpůrných opatření prvního stupně. Změna spočívá ve *zrušení povinnosti zhotovení plánu pedagogické podpory* a jeho vyhodnocování. Škola nyní poskytuje podpůrná opatření prvního stupně, nejpozději do 3 měsíců od zahájení jejich poskytování jej vyhodnotí. Nevedou-li opatření k naplnění stanovených cílů, doporučí škola využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení a do doby zahájení podpůrných opatření druhého až pátého stupně poskytuje opatření stupně prvního. Plán pedagogické podpory škola vypracovat může, ale už to není její povinností.

Změnami prošel také §15 o *doporučení* vyhotovovaném za účelem podpůrných opatření. Výsledky vyšetření uvedené ve zprávě vypracované odborníkem nesmí být zpravidla v den podání žádosti o poskytnutí poradenské pomoci starší než 6 měsíců (oproti původním 3). Upraveny byly i některé formální náležitosti doporučení, ale podstatná je změna délky jeho platnosti, a to v odůvodněných případech ze 2 let na 4 roky. Nově je možné žákovi v daném období vydat pouze 1 doporučení (neplatí pro žáky s více druhy znevýhodnění podle §16 odst. 9 nebo pro žáky, kterým je poskytováno vzdělání nebo školské služby ve více školách).

Z příloh prodělala největší změny příloha číslo 1, kde se hovoří o asistentovi pedagoga a také se mění normovaná finanční náročnost řady pomůcek. Když se hovoří o práci asistenta ve

třídě, je kladen větší důraz na to, že asistent pracuje se všemi dětmi ve třídě nebo alespoň s menší skupinkou, individuálně pouze pokud nelze jinak.

- **vyhláška č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, s platností od 1.1.2020

Vyhláška č. 72/2005 Sb. upravuje náležitosti ohledně poskytování poradenských služeb, jejich účel a pravidla, která se při jejich poskytování musí dodržovat. Dále stanovuje podobu psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky v této oblasti.

Vyhláška stanovuje činnosti školských poradenských zařízení (tj. pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center), komu všemu a podle jakých pravidel poradenství poskytují, jejich součinnost s dalšími orgány a pravidla vedení dokumentace.

Obdobně jsou také zakotveny náležitosti poskytování poradenských služeb školou, která jejich poskytování zabezpečuje školním poradenským pracovištěm (výchovný poradce a školní metodik prevence, případně školní psycholog a školní speciální psycholog).

Dále vyhláška stanoví poskytování poradenských služeb za úplatu.

V přílohách vyhlášky jsou detailně popsány standartní činnosti jednotlivých pracovišť a jejich pracovníků. Poslední příloha obsahuje vzor informovaného souhlasu s poskytováním poradenských služeb.

- **zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících, ve znění účinném od 1.1.2005

Zákon o pedagogických pracovnících uvádí pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve školách a zařízeních sociálních služeb (patří tam např. i asistent pedagoga, speciální pedagog nebo psycholog), předpoklady pro výkon pedagogických pracovníků a ředitele školy a získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků na všech stupních vzdělávání a typech škol. Zákon dále stanoví pracovní dobu, přímou pedagogickou činnost a dobu trvání pracovního poměru na dobu určitou pedagogického pracovníka. Stanoví také náležitosti dalšího vzdělávání (sem spadá např. akreditace vzdělávacích institucí a programů dalšího vzdělávání pedagogů) a kariérní systém pedagogických pracovníků škol různých zřizovatelů.

Mezi **další důležité dokumenty** patří nyní vyhodnocovaná *Strategie vzdělávací politiky 2020*, mezi jejíž priority patřilo: snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitele, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Z tohoto dokumentu vychází také akční plány, nejaktuálnější je *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*, který si klade za cíl: podporu a ověření role školního speciálního pedagoga, analýzu vzdělávání v MŠ a ZŠ s vysokým zastoupením romských žáků a jejich podporu a vzdělávání pedagogických pracovníků.

Expertní skupina pro přípravu vzdělávací politiky do roku 2030+ vydala brožuru, kde navrhuje hlavní strategické cíle a linie pro příští strategii vzdělávací politiky.

3.2.2 Žák s SVP, podpůrná opatření a poskytovatelé poradenských služeb

V této části je velice stručně uvedeme definici žáka s SVP, popíšeme možná podpůrná opatření a úlohu poradenských zařízení v tomto procesu. Tato část slouží především pro lepší orientaci v pojmech, které v souvislosti s inkluzí používají učitelé.

Žák s SVP

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je podle MŠMT žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek (str. 1.). Do této skupiny tedy patří žáci, kteří zdravotním postižením (smyslová postižení, lehké mentální postižení, kombinované vady, dlouhodobá nemoc nebo zdravotní porucha vedoucí k poruchám učení), žáci s vadami řeči, žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování, žáci z odlišných kulturních a životních podmínek (např. žáci s ústavní nebo ochrannou výchovou), žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci nadaní nebo mimořádně nadaní, případně i žáci s tzv. dvojí výjimečností (MŠMT).

Podpůrná opatření

Systém podpůrných opatření má v českém vzdělávacím systému pět stupňů. **První stupeň** podpory představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení, nemá normovanou finanční náročnost a je realizován školou. Škola podpůrná opatření průběžně vyhodnocuje, může vypracovat plán pedagogické podpory. Pokud do 3 měsíců nedojde k naplnění vzdělávacích potřeb žáka a opatření prvního stupně nestačí, doporučí škola využití služeb školského poradenského zařízení (PPP, SPC), které posoudí žákovi speciální vzdělávací

potřeby a doporučí poskytování podpůrných **opatření druhého až pátého stupně**.

Doporučení vychází ze zprávy o vyšetření žáka a obsahuje mimo jiné popis SVP žáka, doporučený stupeň podpory a návrh postupu jejich poskytování (č. 27/2016 Sb. §2, §10, §16). Kompletní členění, popis a normovanou finanční náročnost podpůrných opatření stanovuje příloha č. 1 citované vyhlášky.

Mezi poskytovaná podpůrná opatření může patřit například **asistent pedagoga**, který poskytuje podporu učiteli při vzdělávání žáků s SVP a podporuje realizaci vzdělávání, samostatnost a aktivní zapojení žáků SVP při všech činnostech v rámci vzdělávání. asistent pedagoga vykonává jedna přímou pedagogickou činnost v rámci vzdělávání žáka, komunikuje se zákonnými zástupci, ale poskytuje také organizační podporu učiteli a spolupracuje s ním na přípravě vyučování (č. 27/2016 Sb. §5).

Mezi další podpůrná opatření patří například činnost speciálního pedagoga, školního psychologa, poskytnutí speciálních učebnic a jiných výukových a kompenzačních pomůcek.

Školské poradenské zařízení může doporučit, aby škola zajistila vypracování **individuálního vzdělávacího plánu (IVP)**, který obsahuje informace o úpravách obsahu vzdělávání, o časové a obsahové rozvržení vzdělávání, o úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případně informace o úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka (č. 27/2016 Sb. §3).

Zilcher a Svoboda (2019) na současném systému podpůrných opatření oceňují upuštění od medicínského modelu diagnóz, stanovení možnosti zřizovat speciální třídy, což pro žáky znamená lepší šanci vzdělávat se ve spádové škole, a také pojetí asistenta pedagoga, jako pracovníka, který pomáhá učiteli pracovat s celou třídou, nejen se žákem s SVP. Nová vyhláška č. 248/2019 Sb. tento aspekt práce asistenta ještě zvyrazňuje.

Poskytovatelé poradenských služeb

Poradenské služby žáků, pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům mohou být poskytována buď v rámci škol, a to školským poradenským pracovištěm nebo mimo školu v rámci školských poradenských zařízení.

Školní poradenské pracoviště poskytuje služby především pedagogickým pracovníkům školy, žáků a jejich zákonným zástupcům. Sestává se z výchovného poradce a školního metodika prevenci, případně v něm může působit i školní speciální pedagog a školní

psycholog. Náplní jeho práce je mimo jiné vše okolo poskytování podpůrných opatření žákům s SVP, podpora žáků mimořádně nadaných, kariérové poradenství, prevence školní neúspěšnosti, prevence rizikového chování a vyhodnocování preventivních programů nebo péče o žáky s výchovnými a vzdělávacími obtížemi (č. 72/2005 Sb., §7).

Mezi **školská poradenská zařízení** patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Úkolem **PPP** je provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku, zhotovování zpráv a na jejich základě doporučení ohledně SVP žáků. Poskytuje metodickou podporu škole a školnímu poradenskému pracovišti. Mezi její činnosti patří poskytování speciálně-pedagogické nebo psychologické intervence, podpora žáků ohrožených školní neúspěšností nebo vznikem problémů v sociálním vývoji, zjišťování školní zralosti žáků, kariérové poradenství a podpora zákonných zástupců žáka (č. 72/2005 Sb., §5). **SPC** poskytuje podobné služby, ale především žákům se smyslovým nebo mentálním postižením, vadami řeči, autismem, případně se souběžným postižením a více vadami. Funguje často při školách zřizovaných podle §16 odst. 9 školského zákona, tj. dříve nazývaných speciálních školách, kterým také nejčastěji poskytuje podporu (č. 72/2005 Sb., §6).

3.2.3 Inkluze v České republice v číslech

Následující část bude věnována statistikám počtů dětí vzdělávaných v rámci inkluze a druhům jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Na základě údajů Českého statistického úřadu (ČSÚ) a MŠMT se v českých základních školách ve školním roce 2018/2019 vzdělávalo přes sto tisíc žáků s SVP, což představuje 10,8% žáků vzdělávaných na základních školách. Žáci s SVP mohou být vzděláváni ve speciálních třídách škol pro děti s SVP, ve třídách pro děti s SVP v rámci běžných škol nebo v běžných třídách. Děti individuálně integrovaných do běžných škol v posledních letech neustále přibývá, v roce 2018/19 to bylo 74,5% dětí s SVP. V období posledních deseti let přes dvě třetiny integrovaných dětí představovali chlapci (ČSÚ, 2019).

Co se týče druhu postižení, 45% dětí s SVP na základních školách trpí vývojovými poruchami učení, 15,5% vývojovými poruchami chování, 13% trpí mentální postižením, 8,4% poruchami řeči, 3,3% autismem a zbytek sluchovým, zrakovým nebo tělesným postižením, případně více vadami. Meziročně přibýlo nejvíce integrovaných dětí s vývojovými poruchami chování (22,9%) a vadami řeči (18,4%). Kompletní data pokrývající všechny stupně vzdělávání, meziroční změny i změny za posledních 5 a 10 let jsou dostupná v publikaci *Školy a školská zařízení – školní rok 2018/2019* (ČSÚ, 2019).

3.2.4 Další způsoby zjišťování míry inkluze

V následující části uvedeme několik nástrojů měření inkluze, protože „proinkluzivita“ školy není určována pouze procentuálními počty žáků a typem jejich postižení.

Zilcher a Svoboda (2019) mezi nástroji na měření inkluze uvádějí *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), *Sandwell Inclusion Quality Mark*. Z těchto nástrojů vychází nástroj *Autoevaluace školy v oblasti inkluze* (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher & Smolík, 2015), který obsahuje 4 základní tematické okruhy – kultura, podmínky, praxe a relace, které se ještě dále dělí. Jedná se sice o autoevaluační nástroj, ale klíčovou roli zde hraje podle autorů osobnost facilitátora. Nejde pouze o administraci dotazníků, ale obsahuje i rozhovor s ředitelem, pozorování, dotazníky pro jednotlivce a arch společné diskuse. Je tedy zjevné, že jde o složitý proces, do kterého se musí zapojit řada pedagogických pracovníků (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher & Smolík, 2015). Další nástroj z českého prostředí *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*, který vytvořil Lukas (2012) vychází z dimenzí *Index of Inclusion*. Podle autora se jedná o stručnější screeningový nástroj posouzení atributů, které by inkluzivní škola měla mít. Závěry vzniklé na základě reflexe jednotlivých učitelů by neměly sloužit jako ukazatel stavu inkluze, ale měly by být spíše podnětem k zamyšlení a další diskusi (Lukas, 2002).

4. Role vnímané profesní účinnosti učitele v procesu inkluze

Cílem inkluzivního vzdělávání je zajistit dostupné vzdělání všem dětem bez rozdílu, s respektem k individuálním odlišnostem. Na rozdíl od předchozích přístupů (segregace, později integrace) se inkluze zaměřuje na školu a potažmo společnost jako takovou. Tím pádem problematika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami už není věcí pouze speciálních pedagogů, ale měla by se týkat všech učitelů bez ohledu na jejich zaměření nebo stupeň vzdělávání.

Inkluze není jen o umístění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, jde o prostředí, které škola žákům vytváří. Stát může tlačit na prosazování inkluzivních strategií, ale jejich uvedení do praxe záleží převážně na jednotlivých učitelích, na jejich ochotě proinkluzivně učit (Avramidis & Norwich, 2002).

Vzhledem k množství dětí vzdělávaných v rámci inkluze a klíčové úloze učitelů v naplňování inkluzivních strategií stojí za to zaměřit se na faktory na straně učitelů, které hrají roli ve formování jejich postojů vůči inkluzi. Jedním z podstatných faktorů je totiž právě přesvědčení učitelů, že jsou schopni úspěšně vzdělávat i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

V následující kapitole se stručně podíváme na proměnné, které v inkluzivním vzdělávání působí na učitele. Jednou z nich je právě vnímaná profesní účinnost, takže té se budeme věnovat podrobněji. Dále uvedeme srovnání tří vybraných zemí (Finsko, Čína a Jihoafrická republika) pomocí jednoho z modelů VPÚ učitelů v rámci inkluze a o něco podrobněji se s té souvislosti dotkneme systému speciálního vzdělávání ve Finsku.

4.1 Proměnné na straně učitele působící v inkluzivním vzdělávání

Jde-li o klíčovou roli učitele v uvádění inkluzivních hodnot do praxe, panuje v rámci pedagogického výzkumu poměrně jasná shoda (Forlin et al., 2010; Wilson, Woolfson & Durkin, 2018). Otázkou ale zůstává, jaké faktory na učitele v této oblasti působí a jaké jsou mezi nimi vztahy. V následující podkapitole se budeme věnovat třem hlavním v literatuře popsaným faktorům. Mezi hlavní faktory podle autorů Sokal a Sharma (2013) patří *postoje* k inkluzivnímu vzdělávání, *profesní účinnost* v inkluzivním vzdělávání a *obavy* učitelů ohledně inkluzivního vzdělávání. Zmíněné faktory na sebe působí. Někteří autoři se zaměřují jen na první dva z nich – postoje a profesní účinnost, s tím, že profesní účinnost považují za

jeden z faktorů, který nejsilněji působí na formování postojů učitelů vůči inkluzi (Sharma, Forlin, & Loreman 2008; Sharma, Moore, & Sonawane 2009).

4.1.1 Postoje učitelů k inkluzi

Úspěch nebo neúspěch inkluzivního vzdělávání záleží na množství faktorů, ale jeho základním předpokladem je pozitivní postoj učitelů. Jakékoli množství zdrojů vynaložených na podporu vzdělávání žáků v rámci inkluze nebude mít efekt, když učitel nebude chtít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do své třídy vůbec přijmout nebo nebude poskytnutou podporu vůbec využívat (Soloviita, 2018).

Avramidis a Norwich (2002) ve svém přehledu literatury na téma postojů učitelů k inkluzi rozdělili proměnné, které na postoje učitelů působí do tří skupin – proměnné na straně žáků, proměnné na straně učitelů a proměnné na straně edukačního prostředí.

Mezi proměnné na straně dětí patří například povaha jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Forlin (1995) uvádí, že učitelé jsou ochotnější akceptovat žáky s fyzickým znevýhodněním na rozdíl od žáků se znevýhodněním v kognitivní oblasti. Dalším faktorem je také závažnost znevýhodnění a sní spojená náročnost práce s dotyčným žákem.

Mezi nejvýznamnější a v poslední době nejvíce studované proměnné na straně učitelů patří právě jejich vnímaná profesní účinnost (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Dále byla nalezena souvislost s věkem/zkušenostmi učitelů, stupněm vzdělávání, zkušeností s kontaktem s lidmi s postižením, pregraduálním a postgraduálním vzděláním a se socio-politickým přesvědčením (Avramidis & Norwich, 2002).

Mezi proměnné na straně edukačního prostředí Avramidis a Norwich (2002) řadí především stupeň podpory v rámci inkluzivního vzdělávání. Podporou je míněno nejen materiální zázemí, ale také dostatek kompetentních podpůrných pracovníků, podpora ze strany vedení školy a nadřízených učitelů, cílené působení na formování pozitivního přístupu k inkluzi a také odstranění překážek v inkluzivním vzdělávání (např. přeplněné třídy nebo nedostatek času na přípravu vyučování).

Soloviita (2018) řadí proměnné do stejných kategorií a uvádí podobná zjištění i na základě novějších zdrojů. Zmiňuje také další proměnné, například roli obecné vzdělávací politiky státu nebo specializace učitele.

4.1.2 Vnímaná profesní účinnost učitelů v inkluzivním vyučování

Z několika používaných definic vnímané profesní účinnosti učitelů (VPÚ) může být v kontextu inkluzivního vzdělávání použita ta, kterou navrhuji například Guskey a Passaro: „*vnímaní profesní účinnosti učitelů, je názor nebo přesvědčení, že mohou ovlivnit, jak dobře se budou studenti učit, a to i ti, kteří jsou komplikovaní nebo nemotivovaní*“ (Guskey & Passaro, 1994).

V souladu s Bandurovou (1997a) definicí vnímané osobní účinnosti, by se dalo říci, že učitel, který vykazuje vysokou účinnost ve vzdělávání žáků v rámci inkluze bude žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) považovat za vzdělavatelné v běžné třídě, zatímco učitel, jehož VPÚ pro inkluzivní vyučování je nízká, bude předpokládat, že žákovi s SVP nemá v běžné třídě co nabídnout a nebude se v tomto ohledu ani tolik snažit (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

Vnímaná profesní účinnost učitelů je považována za jeden ze základních předpokladů úspěšného inkluzivního vzdělávání (Woolfson & Brady, 2008; Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Ve druhé kapitole jsme se věnovali působení vnímané profesní vnímané účinnosti na práci učitelů obecně a mohli jsme vidět, že některé z oblastí, na které působí jsou zároveň právě ty klíčové pro inkluzivní vyučování. Jde například o ochotu učitelů používat nové metody a plnit nové vzdělávací strategie, o menší tendenci doporučovat žáky do speciálního vzdělávání a vůbec větší zaměření a trpělivost s žáky kterým se nedaří.

Konkrétně v kontextu inkluzivního vzdělávání VPÚ učitelů v inkluzivním vzdělávání určuje pravděpodobnost, s jakou učitelé budou ochotní přizpůsobit své výukové metody a obsah vzdělávání (Podell & Soodak, 1993; De Boer, Pijl & Minnaert 2011; Wilson et al., 2016).

I k vnímané profesní účinnosti učitelů je potřeba přistupovat specificky, podle kontextu, prováděných činností a specifických dovedností potřebných k jejím úspěšnému provádění. Příkladem může být třeba vyučování tělocviku u žáků s poruchou autistického spektra nebo s mentálním postižením, které obnáší specifické úkoly a výzvy pro učitele (Koh, 2018).

Sharma, Loreman a Forlin (2012) navrhli škálu měření vnímané profesní účinnosti přímo v kontextu inkluze. Zaměřili se na konkrétní činnosti učitelů a na jejich prostředí. Učitel v inkluzivní škole by měl ovládat výukové metody uzpůsobené speciálním vzdělávacím potřebám svých žáků, měl by umět jednat i s dospělými z řad odborníků i z řad rodičů a také by si měl v rámci zajištění bezpečného prostředí ve třídě být schopen poradit s žáky, kteří svým chováním vyučování narušují. Na základě těchto požadavků autoři vytvořili **Škálu**

učitelské účinnosti v rámci inkluzivního vyučování (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices* -TEIP). Škála se sestává ze tří subškál – VPÚ ve vyučování, VPÚ v práci s chováním žáků a VPÚ ve spolupráci s kolegy a rodiči. Sharma, Loreman a Forlin (2012) uvádějí, že škála je vhodná i pro použití při mezinárodním srovnávání (výzkumný vzorek obsahoval učitele z Kanady, Austrálie, Hong Kongu a Indie).

Škála byla díky svému zaměření na konkrétní aktivity od doby svého vzniku použita v řadě studií (např. Malinen, Savolainen, Engelbrecht et al., 2013; Wilson, Woolfson & Durkin, 2018).

V návaznosti na výše zmiňovanou škálu začaly vznikat práce, jejichž autoři se zaměřovali na vztah tří druhů VPÚ učitelů a různých proměnných, které skrze VPÚ učitelů působí na jejich postoje k inkluzi. Jedním ze zajímavých závěrů je, **VPÚ učitelů ve spolupráci s kolegy a rodiči** se ukázala být nejsilnějším prediktorem postojů učitelů k inkluzi (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012). Citovaní autoři na základě svých zjištění vybízejí k zaměření úsilí na zvyšování schopností spolupráce učitelů. Jejich závěry potvrzují výsledky další práce výše jmenovaných autorů (Malinen, Savolainen, Engelbrecht et al., 2013). Nalezení důležité role spolupráce v inkluzivním vyučování logicky přináší otázku, jak na učitele v tomto ohledu může působit vnímaná kolektivní účinnost v rámci školy. Wilson, Woolfson a Durkin (2018) uvádějí, že vnímaná kolektivní účinnost predikuje všechny tři typy VPÚ učitelů měřené škálou TEIP.

Kromě zdůraznění role spolupráce se do popředí výzkumu VPÚ učitelů nejen v souvislosti s inkluzí dostává návrat směrem k původní Bandurově tradici, konkrétně roli **praktických zkušeností v budování VPÚ učitelů**. Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2007) se věnovaly praktickým zkušenostem a jejich působení na VPÚ učitelů obecně a Malinen, Savolainen, Engelbrecht et al. (2013) popsali praktické zkušenosti jako jeden z nejsilnějších prediktorů VPÚ učitelů i v rámci inkluze. Uvádějí, že zkušenost s vyučováním v inkluzivním prostředí je zvláště pro začínající učitele klíčová v nabytí jistoty a získání kladných postojů.

4.1.3 Obavy učitelů ohledně inkluzivního vzdělávání

Mezi nejčastější obavy ohledně inkluzivního vzdělávání jak studentů pedagogiky, tak i učitelů v praxi patří obava, že nebudou mít dostatek času a zdrojů pro podporu dětí s SVP. Tyto obavy by mohly být rozptýleny skrze lepší vzdělání ohledně speciálních vzdělávacích potřeb a legislativních opatřeníh zajišťujících podporu inkluzivního vzdělávání, a také častějším

kontaktem studentů pedagogiky s lidmi s postižením. Záleží však na konkrétním obsahu vzdělávání a okolnostech kontaktu s lidmi s postižením (Forlin & Chambers, 2011). Sharma, Frolin a Loreman (2008) uvádějí podobné závěry, s tím, že obavy mohou být nejlépe rozptýleny intervencemi v podobě vzdělávání studentů pedagogiky. V mezinárodním srovnání našel rozdíly v působení těchto intervencí v různých zemích, podle toho, jestli jsou obsahem kurzů i informace o legislativě a zdrojů podpory inkluzivního vzdělávání. Ve státech, kde je věnována větší pozornost podpoře inkluze jako takové a vzdělání učitelů obsahuje informace o možnostech podpory a nabízených zdrojů, studenti vyjadřovali méně obav než studenti škol ve státech, kde tomu tak není.

Sokal a Sharma (2013) našli pozitivní vztah mezi vzdělávací intervencí poskytnutou učitelům a snížení míry obav ohledně nepřijetí žáka s SVP v kolektivem a snížení celkového akademického standardu školy. Naopak nenašly vztah mezi vzděláváním a snížením míry obav ze zvýšení pracovních nároků a nedostatku potřebných zdrojů, z čehož usuzují, že v těchto případech se jedná o opodstatněné obavy učitelů.

Woolfson a Brady (2009) upozorňují, že vzdělávání učitelů v problematice inkluze může sice zprostředkovat potřebné znalosti týkající se potřeb dětí, ale nemusí nutně zapůsobit na hlouběji zakořeněná mínění učitelů o samotném vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

4.1.4 Vztah tří hlavních faktorů působících na učitele v rámci inkluze

Povaha působení postojů, profesní účinnosti a obav na práci učitele není do teď zcela jasná. Vzhledem k tomu, že faktory na sebe působí navzájem je těžké posoudit, které další proměnné (např. vzdělávací intervence) působí na který faktor.

Naopak příčiny neefektivního inkluzivního vyučování mohou spočívat jak v negativních postojích, v nízké profesní účinnosti i ve více či méně legitimních obavách učitelů, že buď oni nebo systém nenabízí potřebné zdroje, aby inkluze fungovala. I když učitel zaujímá k inkluzi kladný postoj a disponuje patřičným vzděláním, má-li z inkluze z různých důvodů obavy, nebude ochoten inkluzivní metody uplatňovat nebo děti s SVP do třídy vůbec přijímat. Stejně tak co se týče zdrojů a vzdělání připravený učitel nemusí být v inkluzi efektivní, když se domnívá, že dítě s SVP nemá v jeho třídě co dělat. A do třetice, učitel, který zaujímá kladný postoj k inkluzi a neobává se materiálních nedostatků, může v inkluzi selhávat, protože jeho vnímaná profesní účinnost v některé z oblastí inkluzivního vyučování je nízká.

Sokal a Sharma (2013) se zabývali vztahem postojů, profesní účinnosti a obav vůči inkluzi a našli silné korelace mezi všemi třemi faktory. Autoři se zabývali možností působení vzdělávacích intervencí na efektivitu učitelů právě srze tyto tři jmenované faktory. Uvádějí, že vzdělávací intervence působí na postoje a obavy učitelů přímo a na jejich profesní účinnost nepřímo. I u samotných učitelů zaznamenali pocity nepřipravenosti na inkluzi, co se znalostí týče a zároveň projevení zájmu o možnosti dalšího vzdělávání.

4.2 Vnímaná profesní účinnost učitelů v rámci inkluze v mezinárodním srovnání

S vědomím, že vnímaná profesní účinnost učitelů je kontextově specifická a ve snaze vyvinout měřicí nástroj, který by mohl být použit pro mezinárodní srovnání se mnozí autoři zaměřují na výzkum tohoto konceptu v rámci zemí s odlišnými kulturními podmínkami. Zřejmě kvůli země původu a kontaktům samotných autorů vynikají práce, kde jsou srovnávány země jako Finsko, USA nebo Kanada, ale také nám vzdálenější Austrálie, Hong Kong, Čína, případně Jižní Afrika.

Například Malinen, Savolainen, Engelbrecht et al. (2013) vytvořili model VPÚ učitelů s ambicí vysvětlit působení zkušeností se žáky s SVP, učitelských zkušeností obecně, kontaktu s lidmi s postižením a vzdělání v inkluzivním vyučování na 3 druhy VPÚ učitelů měřené TEIP (účinnost ve vyučování, ve spolupráci a ve zvládání chování žáků). Tento model testovali na vzorku učitelů ze tří kulturně odlišných zemí – Finsko, Jihoafrická republika a Čína. Vznikly tak tři různé modely s určitými specifickými rysy.

V **čínském** modelu autoři našli souvislost mezi typem vzdělání učitelů (klasická pedagogika vs. speciální) a účinností ve spolupráci a ve zvládání chování. Speciální pedagogové se zdáli být zdatnější ve spolupráci a ti klasičtí zase ve zvládání chování. Autoři výsledky vysvětlují proměnnými na straně kontextu školy. Čínští studenti v běžných školách se podle nich vyznačují vyšší poslušností a dodržováním pravidel, což může způsobit vnímanou nižší účinnost ve zvládání chování žáků speciálních pedagogů, kteří z podstaty pracují s žáky, kteří pravidla vždy nedodržují. Ve speciálních školách je zase mnohem větší potřeba komunikace učitele s ostatními dospělými, což vysvětluje větší zdatnost speciálních pedagogů v komunikaci.

V **jihoafrickém** modelu autoři také našli unikátní rysy – konkrétně souvislost kontaktu s lidmi s postižením se všemi třemi typy VPÚ dle TEIP a souvislost věku učitele s účinností ve spolupráci a zvládání chování. Autoři ale upozorňují, že průkaznost závěrů zde snižuje

rozvojový charakter země, kde nejsou prostředky na zajištění dostatečného vzdělání učitelů a podmínek škol.

Ve **finském** modelu byla ne příliš překvapivě nalezena souvislost mezi vzděláním ve speciální pedagogice a všemi třemi druhy účinnosti dle TEIP. Autoři si to vysvětlují dlouhou tradicí a dobrým financováním finského systému vzdělávání učitelů. Zajímavé je, že i finští učitelé se vyjadřovali ve smyslu, že se jim nedostalo téměř žádného vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Tady autoři práce Malinen, Savolainen, Engelbrecht et al. (2013) upozorňují, že představa „téměř žádného“ vzdělání finského učitele a učitele v rozvojové zemi se zřejmě výrazně liší.

Finský systém speciálního školství popisuje ve svém článku také Soloviita (2018). Také sice uvádí, že finský systém je zavedený, propracovaný a dobře financovaný, ale zároveň na zemi, ke které se i v našich podmínkách obracíme jako ke vzoru, nešetří kritikou. Například (na základě citace dalších autorů a národních dokumentů) kritizuje nedostatečné zastoupení kurzů z oblasti speciální pedagogiky v rámci vzdělávání klasických učitelů nebo upozorňuje na stále vysoký počet dětí s SVP vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud.

Soloviita (2018) dále popisuje dva různé modely vzdělávání žáků s SVP. První, v angličtině nazvaný *part-time special education* spočívá v individuálním nebo skupinovém docházení žáků za speciálním pedagogem od 1 až po několika hodin týdně. Druhý model, anglicky *special-suport* spočívá ve vzdělávání žáka v rámci speciální třídy, která je většinou součástí běžné školy. V těchto školách bylo v roce 2015/16 podle statistik citovaných autorem vzděláváno 7,3% žáků.

Empirická část

1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem kvalitativní části výzkumu bylo zmapovat situaci inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů, konkrétně učitelů na prvním stupni základních škol. Jak bylo zmíněno v literárně-přehledové části práce, podoba inkluzivního vzdělávání do velké míry závisí na strategiích vzdělávací politiky konkrétní země. Proto i nás zajímalo, jak čeští učitelé hodnotí podmínky českého vzdělávacího systému.

Před začátkem samotného výzkumu jsme si položili následující otázky:

1. V jakých činnostech si učitelé připadají jistí a co se jim daří?
2. V jakých činnostech se učitelům nedaří a v jakých oblastech své práce vnímají překážky?
3. Jakou si ve své práci učitelé představují podporu?

2. Výzkumný soubor

Výběr a popis vzorku

Výběr výzkumného vzorku proběhl nenáhodně, pomocí metody příležitostného výběru a metody sněhové koule (*snow-ball method*). Respondenti byli kontaktováni buď osobně nebo pomocí e-mailu.

Kritériem pro zařazení bylo vykonávání povolání učitele na prvním stupni základní školy. Důvodem oslovení pouze učitelů z prvního stupně byly především odlišnosti v organizaci výuky na prvním a druhém stupni základních škol, ze kterých vyplývají různé úkoly a typy činnosti učitele. Oslovení byli jak učitelé s relativně málo lety praxe, tak učitelé s praxí velmi dlouhou. Snažili jsme se však vyhnout zařazení učitelů s praxí kratší než 5 let. Zařazení učitelů s velmi krátkou praxí jsme se snažili vyhnout, protože nemohou mít zkušenost s výukou ve všech ročnících první stupně.

Osloveno bylo celkem 13 učitelů a dva ředitelé základních škol, s prosbou o oslovení kolegů z prvního stupně. Nakonec se podařilo získat **10 rozhovorů**. Někteří oslovení učitelé neředitelé vůbec nereagovali nebo účast na výzkumu odmítli. Důvodem odmítnutí byla velká pracovní vytíženost a nedostatek času a také obava, že o inkluzi nemají dostatečné znalosti a nemohli by tak ničím přispět.

Z hlediska zastoupení pohlaví vzorek obsahoval z celkového počtu **8 žen a 2 muže**. Jedná se sice o nejednostranně zaměřený vzorek ve prospěch žen, ale to odpovídá i celkovému zastoupení pohlaví v populaci učitelů prvního stupně. V zájmu zachování anonymity nebudeme pohlaví respondentů v analýze uvádět.

Věk respondentů se pohyboval **od 31 let do 61 let**, délka **praxe mezi 6 a 32 roky**. Co se týče vzdělání, všichni respondenti absolvovali pedagogickou fakultu, **8 z nich obor učitelství pro první stupeň, 1 speciální pedagogiku a 1 obecnou pedagogiku**.

Respondenti pocházeli **celkem z pěti různých škol**, z čehož 3 z jedné školy, 4 z další a po jednom ze zbylých tří škol. Všechny školy se nacházejí v Praze. Co se velikosti školy týče, **2 učitelé působili na školách, kde je do 500 žáků a zbytek (8) působil na školách, které navštěvuje více než 500 žáků**.

Z celkových deseti respondentů v době sběru dat **2 zastávali kromě učitelské funkce ještě funkce další**, a to **funkci výchovného poradce a funkci zástupce ředitele pro první stupeň**. Vzhledem k malému množství respondentů a skutečnosti, že všichni pocházejí z pražských škol nebudeme z důvodů zachování anonymity uvádět, kteří učitelé tyto funkce zastávají. **Funkci třídního učitele vykonávalo 9 učitelů**, jeden třídním učitelem nebyl, ale měl s touto funkcí zkušenosti z předchozích let. Opět ze stejných důvodů nebudeme uvádět konkrétní učitele.

Přehled respondentů ve vzorku a základní údaje o nich jsou uvedeny v tabulce 2.

číslo učitele	věk	obor studia	délka praxe v letech	velikost školy
1.	36	pedagogika pro 1 stupeň ZŠ	12	nad 500 žáků
2.	46	pedagogika pro 1 stupeň ZŠ	18	do 500 žáků
3.	53	speciální pedagogika	29	do 500 žáků
4.	47	pedagogika pro 1 stupeň ZŠ	6	nad 500 žáků
5.	31	pedagogika pro 1 stupeň ZŠ	6	nad 500 žáků
6.	61	pedagogika pro 1 stupeň ZŠ	32	nad 500 žáků
7.	48	pedagogika pro 1 stupeň ZŠ	25	nad 500 žáků
8.	41	pedagogika pro 1 stupeň ZŠ	6	nad 500 žáků
9.	43	obecná pedagogika	17	nad 500 žáků
10.	45	pedagogika pro 1 stupeň ZŠ	24	nad 500 žáků

Tabulka 2 – Přehled respondentů a základní údaje o nich

3. Metoda a postup sběru dat a jejich zpracování

4.1 Použité metody

Pro kvalitativní část výzkumu byla použita metoda **polostrukturevaného rozhovoru**. Tato metoda vyhovuje zaměření práce na zmapování situace inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů a získání podnětů ke zlepšení jejich podpory a dalšího vzdělávání. Následování určité struktury otázek a zároveň možnost měnit jejich pořadí a dále se doptávat umožní získat potřebné informace a zároveň udržet přirozené plynutí rozhovoru.

Struktura rozhovoru byla poměrně detailně připravena na základě studia dostupné literatury citované v literárně-přehledové části práce. Otázky byly rozděleny na několik okruhů, kde na konci každého okruhu byla položena otázka, na to, co by učitel v rámci okruhu ještě chybělo, v čem si není jistý. Konkrétní okruhy rozhovoru i s připravenými otázkami jsou součástí přílohy č. 1.

K vytvoření struktury byly také použity výsledky krátkého, pouze mapujícího dotazníkového šetření mezi učiteli. Jako předloha pro dotazník byla škála TEIP autorů Sharma, Loreman a Forlin (2012), vytvořená přímo pro měření vnímané profesní účinnosti učitelů v rámci inkluze. Právě touto škálou jsem do také částečně inspirovala při vytváření struktury rozhovorů. Na základě zpětné vazby učitelů na položky v dotazníku jsem i přes původní úmysl je nepoužít, zařadila například otázky týkající se předcházení vyrušování, znalosti legislativy nebo přístupu k agresivním žákům.

3.2 Sběr dat

Sběr dat probíhal během září až listopadu 2019, vždy na domovských školách oslovených učitelů.

Předem připravené okruhy rozhovoru se v průběhu sběru dat příliš neměnily. Změny byly provedeny pouze v některých otázkách, které buď přibývaly, byly sloučeny nebo bylo změněno jejich pořadí.

Rozhovory probíhaly po dohodě s učiteli v jejich školách, většinou v jejich kmenových učebnách, v odpoledních hodinách, po vyučování. Rozhovorům nebyl kvůli zachování důvěrnosti a klidu na práci přítomen nikdo další. Doba rozhovoru se pohybovala okolo jedné hodiny.

Samotnému rozhovoru předcházelo krátké představení, vysvětlení účelu výzkumu a získání souhlasu s pořízením audiozáznamu. Respondenti byli informováni, že nahrávka slouží pouze k přepisu, nebude se dále uchovávat a součástí práce budou pouze ilustrativní citace.

Respondenti byli také ujištěni, že z přepisu budou odstraněny všechny údaje, na základě, kterých by bylo možné identifikovat je samotné nebo osoby a instituce zmíněné v rozhovoru. Toto upozornění bylo důležité i proto, že učitelé se během rozhovoru nemuseli soustředit, aby sami nezmínili jména konkrétních dětí nebo kolegů. Respondenti byli dále ujištěni, že mohou svou účast ve výzkumu kdykoli ukončit a že jejich záznam nebude v tom případě použit.

Těsně před zapnutím diktafonu jsem učitele také žádala, aby se snažili vyjadřovat hlavně k žákům s SVP, ne příliš obecně a také aby se pokusili zhodnotit svůj úspěch v jednotlivých kategoriích, aby nepopisovali konkrétní situace.

Během samotného rozhovoru jsem v rámci jednotlivých kategorií snažila postupovat od obecnějších ke konkrétnějším otázkám nebo alespoň začínat pro učitele přirozenějšími kategoriemi (např. příprava na vyučování).

Jak bylo dohodnuto s učiteli, text práce obsahuje ilustrační citace. Kompletní přepisy rozhovorů jsou k dispozici u autorky práce.

3.3.Příprava a analýza dat

Rozhovory byly průběžně přepisovány a čištěny od slov, která nenesla žádnou informaci a narušovala by plynulost textu. Zároveň byly odstraněny informace, které obsahovaly informace, které by identifikovaly konkrétní osoby nebo instituce. Tyto informace byly buď z textu úplně vynechány, jména byla změněna nebo nahrazena obecným pojmem (např. „*Jana dělá všechna IVP a komunikuje s poradnou*“ bylo křestní jméno nahrazeno funkcí dotyčné, v tomto případě „*speciální pedagožka*“). Po delší úvaze jsem se také rozhodla neuvádět pohlaví respondentů a citace upravit tak, aby byly buď v mužském rodě nebo neutrální. v části věnované výsledkům tedy hovořím vždy o „učiteli 1.-10.“

Vzhledem k tomu, že jsem v rozhovorech následovala poměrně detailně navrženou strukturu, mohla jsem se při vyhodnocování dat opřít o předem vytvořené kategorie. I přes to jsem při analýze použila techniku barvení textu, kdy jsem výroky vztahující se k jednotlivým kategoriím pro lepší orientaci zvýraznila různými barvami. Barevné odlišení výroků mi umožnilo v textu vyhledávat ty, které respondenti uváděli mimo původní kategorie.

Dále jsem pomocí metody otevřeného kódování vyhledávala témata, která se v textu objevovala napříč kategoriemi. Příkladem takového tématu by mohl být například čas – nedostatek času téměř všichni respondenti uváděli jednak v souvislosti s přípravou na vyučování, v rámci jednání s rodiči nebo vzhledem k možnostem dalšího vzdělávání. U vzniklých průřezových témat jsem si čísla 1-10 značila, který učitel je zmínil a barvami jsem značila jejich výskyt v jednotlivých kategoriích.

Díky nízkému počtu dotazníků a možnosti v analýze kopírovat předem připravené kategorie, jsem se rozhodla nepoužít žádný z programů k analýze kvalitativních dat.

4. Výsledky výzkumu

Výsledky jsou uspořádány podle kategorií struktury rozhovoru. Následují průřezová témata. Původní kategorie jsou pro větší přehlednost při přiřazování průřezových témat označeny římskými číslicemi.

Všechny výsledky jsou přehledně uspořádány do tabulky, která je součástí přílohy č. 2.

U konkrétních témat je uvedeno, kolikrát v rozhovorech zazněla, v přehledné tabulce je počet, kolikrát bylo téma zmíněno uvedeno v závorce.

4.1 Témata v rámci původních kategorií a subkategorií

4.1.1 Inkluzivní vyučování (I.)

V rámci kategorie inkluzivní vyučování se učitelé vyjadřovali k následujícím podkategoriím: metody vysvětlování, motivace, ověřování pochopení látky, alternativní hodnocení, využívání skupinové práce a práce s nadanými žáky.

- **Metody vysvětlování**

V situacích, kdy si žák neví rady, učitelé neměli problém jmenovat řadu řešení. Celkem 6 učitelů uvedlo, že nejprve **osloví ostatní, aby to žákovi vysvětlili vlastními slovy**. Učitel 2. uvádí: „*Většinou to nechávám na dětech, aby si radily navzájem. Někdy si říkám, že já jako dospělý, i když si myslím, že jim to říkám dost po lopatě, tak tu mojí dospěláckou řeč nemusí rozklíčovat.*“

Dalších 5 učitelů uvedlo, že když mají možnost tak to žákovi **vysvětlí individuálně, jen jiným způsobem**. Jeden učitel uvedl, že někdy alternativní vysvětlení poskytne všem dětem znovu.

Celkem 4 učitelé v případě, že si žák při vyučování neví rady, využívají k dalšímu vysvětlení pomoc asistenta. Učitel 7. uvádí: „...tak mají možnost se přihlásit a paní asistentka tam není jenom k té jedné holčičce, je připravená pomáhat i dalším dětem...“

Celkem 3 učitelé zmínili, že mají se žáky dohodu, že **kdo si neví rady, tak se přihlásí**. Učitel 7. uvádí: „Je domluva, že se přihlásí, když něco neví.“ Další 2 učitelé také uvedli, že je pro ně důležité, **aby se žáci nebáli zeptat**. Učitel 3. uvádí: „...já ty děti už od první třídy vedu k tomu, že když něco nevím, tak se zeptám... aby se nebály se zeptat.“

- **Motivování žáků**

K udržení motivace žáků s SVP využívají učitelé také řadu strategií. Celkem 6 zmínilo **vyhledání a zaměření se na silné stránky** žáka. Učitel 5. popisuje posilování motivace v rámci celoročního „tématu“ třídy: „My jsme byli třída superhrdinů a říkali jsme tomu superschopnosti. Každý hledal tu svojí superschopnost, i si ji pojmenovávali mezi sebou.“ Učitel 8. doplňuje o důležitosti zažít úspěch: „Dělám, co můžu, snažím se najít nějakou činnost, kde můžou zrovna tyhle dva kluci být úspěšní, v něčem, co je baví a zároveň se jim to daří. Snažím se..., ale aspoň něčím je „zahřát“.“

Celkem 5 učitelů také využívá možnosti snížit nároky a snaží se **ocenit žáka i v případě, že jeho výkon není stoprocentní**. Učitel 2. uvádí: „Nebo třeba dávám za odměnu razítko, a i když vidím, že to nebylo úplně stoprocentní, že se dalo, co zlepšovat, tak to razítko dám, aby si to dítě řeklo, že se bude zase příště snažit.“ Učitel 10. mluví o snížení nároků: „...nebo jim dávám takovou úlevu, že nepocítí, že jsou něčím jiní než ti ostatní.“

Mezi další strategie motivace žáků 3 učitelé zmiňovali použití **motivačního bodování a různých hry na sbírání bodů**. Například učitel 1. vysvětluje použití motivačního systému přes internet: „Mám ve skupinách, kde učím, takový motivační systém, něco přes internet. Ty děti dostávají body a ty body odpovídají nějakým postavičkám. Já jsem zjistila, že je to hrozně baví...za nějaký počet bodů se jim ta postavička změní na nějakou další.“ Učitel 3. zdůrazňuje využívání jasných pravidel a průběžného hodnocení: „...vesměs tyhle děti ale mají rády, že ten den má pevnou strukturu, jsou jasná pravidla, vyhodnocení každý den, každý týden, to jim hodně vyhovuje.“

Celkem 2 učitelé zmínili důležitost **pozitivního přístupu a oceňování**. Další 2 učitelé mluvili o tom, že je důležité **dát možnosti opravy a nedělat z chyb vědu**. Jiní 2 učitelé uvedli, že když žák opravdu nechce pracovat, tak se jim osvědčilo **přejít na jinou aktivitu**. Mezi dalšími strategiemi učitelé, vždy po jednom, jmenovali: nastavení příjemného prostředí, respektování unavitelnosti dětí během dne i týdne, využití spolupráce s rodiči a také důležitost pestrosti a střídání aktivit.

Celkem 3 učitelé se vyjádřili, že **udržovat motivaci žáků s SVP je někdy těžké**, a ne vždy se to podaří. Například učitel 8. to zdůvodnil následovně: „*Ty děti, které mají problémy odjakživa, je to pořád stejná cesta. Škola je nebaví prostě proto, že je to škola. Tam myslím, že to souvisí i s rodinou.*“ Také 3 učitelé vyjádřili názor, že motivovat mladší žáky je snazší, a že s vyšším věkem motivace klesá. Jeden učitel vyjádřil obavy z toho, jaké to bude na druhém stupni.

- **Ověřování pochopení látky**

Mezi metodami ověřování pochopení látky u žáků s SVP se učitelé úplně neshodli, co se týče používání testů. Celkem 4 učitelé uvedli, že **testy moc nepoužívají**, buď proto, že jim přijde, že na pochopení látky neukazují nebo proto, že jim jako metoda nevyhovují. Jeden učitel uvedl zároveň, že testy nemá rád, ale že se jimi pochopení látky dá rychle ukázat. Další 2 učitelé uvedli, že se **pomocí testů dá pochopení látky poznat snadno**.

Celkem 3 učitelé zmínili používání **pozorování žáků při skupinové práci**. Učitel 5. uvádí: „...*Já myslím, že právě tím, že ty děti pozoruju, že zpracováváme různé projekty, že pracují ve skupinkách, já vidím, kdo se s čím připojí, s čím přijde, že vidím, kdo je aktivní*“ Učitel 8. vysvětluje, jak se dá žákův podíl na skupinové práci poznat: „*poznám, jestli když mají vybarvovat obrázek podle výsledků a nedokážou to spočítat, tak jestli to vybarvují podle toho, jestli jim to někdo poradil nebo si to dokázali spočítat.*“

Celkem 2 učitelé uvedli, že pochopení látky **ověřují s ohledem na konkrétní SVP**, takže použijí navíc psanou nebo naopak ústní formu, různé pomůcky. Dále 4 učitelé zmiňovali možnost **individuálního vyzkoušení** po vyučování nebo mimo třídu. Učitel 3. při tom zdůrazňuje, aby dítě nebylo „vytahováno“ mimo před ostatními a uvádí: „*nechávám to jednotlivě po vyučování.... Protože, když se to učili doma s maminkou, tak ta taky asi kladla návodné otázky a já z něj tu informaci vytáhnu. Pokud to dítě tu informaci nevidělo, tak vám to neřekne ani pak tady se mnou.*“

Dále 3 učitelé uvedli, že se pochopení látky dá ověřovat **při nestandardních situacích**, když mají žáci sami něco vymyslet nebo to ostatním vysvětlit. Učitel 9. uvádí příklad: „to mi přijde taky jako fajn doklad toho, že tomu rozumí, když to dokážou vysvětlit, prostě podat, případně ukázat, kde jsou ty zákonitosti, se kterýma se tam pracuje.“

Ještě 2 učitelé uvedli, že využívají **průběžné vyvolávání a procvičování** a 1 učitel zmínil využívání **nahlédnutí do pracovních sešitů žáka**.

Jeden učitel vyjádřil obavu, že někdy se to, jestli žák látku chápe, nedá poznat. Další přiznal, že někdy **musí jít s látkou dál, i když tuší, že ne všichni žáci předchozí učivo ovládají**.

- **Alternativní metody hodnocení**

Všichni učitelé, kromě jednoho byli schopni jmenovat různé metody hodnocení kromě známek. Jeden učitel uvedl, že používá jen **známky, ale s ohledem na stupeň podpory z PPP**.

Celkem 5 učitelů uvedlo, že používají slovní hodnocení nebo alespoň slovní komentář ke známám. Například učitel 8 uvádí: „Při čtvrtletních konzultacích já dětem vždycky píšu slovní hodnocení, ve kterém hodnotím jejich úspěšnost při zvládnutí úkolů....“

Dále 3 učitelé zmínili používání různých forem sebehodnocení. Například učitel 2.: „I oni sami se hodnotí, že se jim ptám – jak se jim vedlo, komu se vedlo dobře, tak se postaví, protáhne se, komu se nevedlo, tak si odpočine, položí si třeba hlavu na lavici.“ nebo učitel 9.: „dost často používáme, že mají děti u sebe na pracovních listech nějaké sebehodnocení, takže se snažíme pracovat s tím, jak oni to vidí.“

Opět 3 učitelé uvedli, že žáky hodnotí **vyjádřením počtu chyb** a také 3 učitelé uvedli používání různých **systémů motivačního bodování**.

Vždy po jednom učitelé uváděli používání **kriteriálního hodnocení, hodnocení skupinové práce, přípravy na hodinu, hodnocení pomocí emotikonů**. Také po jednom učitelé zmínili, že **hodnotí v rámci konzultací nebo s použitím týdenního plánu**.

Celkem 3 učitelé se vyjadřovali ke **známkování jako způsobu hodnocení**. Dva z nich se vyjádřili, že **známky jsou vhodné spíše pro rodiče**, ale pro děti tolik ne. Například učitel 4. uvedl: „Je to různá škála, různě to střídám, protože si uvědomuju, že ta známka je sice dobrá pro rodiče, ale pro to dítě je to někdy demotivující.“ Učitel 1. vyjádřil **nejistotu ohledně správné cesty v hodnocení**: „ty průběžný známky, abych to mohl převést na ten systém, kterej tady přece jenom je... Tu cestu pořád hledám...“

- **Využití skupinové práce**

V souvislosti s využíváním skupinové práce 5 učitelů uvedlo, že **je to něco, na čem pracují od první třídy**. Například učitel 8. uvádí: „*Myslím, že...já jsem od první třídy...v první třídě děti pracovaly hlavně ve skupinách, jsou naučené, že prostě musí pracovat.*“ „O nastavení, že standardem je pracovat společně mluví i učitel 9. : „*Na druhou stranu vědí a říkáme si od první třídy - máte takový příklad, že zaměstnanec si taky nemůže zvolit všechny svoje kolegy...*“

Celkem 3 učitelé uvedli, že používají **systém náhodného losování**, aby se žáci ve skupinkách pomíchali. Vždy po jednom učitelé také zmiňovali **využívání daných rolí ve skupině, vyhýbání se soutěžení mezi skupinkami, cílené vymýšlení práce pro každého a přizpůsobení práce, aby se mohli účastnit všichni.**

Celkem 4 učitelé uznali, že **někdy skupinka někoho nechce nebo někdo nechce naopak do skupinky**, ale zároveň upozorňují, že to **nebývá z důvodu SVP žáka, ale kvůli jeho povaze nebo chování**. Například učitel 9. uvádí: „*Může se to stát nebo se to i občas stává...ale neprijde mi, že by to byl žák s SVP...někdy se stane, že to je jako normální žák, kterému ta skupinka teďka nevyhovuje.*“ Podobně se vyjadřuje učitel 4: „*Myslím, že ty děti s tím vlastně nemají problém. Maj problém spíš, když je někdo pasivní a nechce dělat.*“

Celkem 2 učitelé popsali situaci, kdy **skupina žáka s SVP přijala na základě toho, v čem naopak vyniká**. Učitel 7. uvádí: „*Ta jedna holčička, ta nemá výsledky úplně ve vzdělávání, ale protože se nebojí mluvit a je docela kreativní, tak oni jí třeba naopak vezmou. A i si jí třeba vezmou i na tu češtinu, protože vědí, že jsou s ní spokojený při tý dramatický, tak si jí vezmou i na ty činnosti, co jsou běžný.*“

Co se týče potíží ve využívání skupinové práce 1. učitel vyjádřil **obavy, že se přizpůsobováním práce všem, snižuje úroveň celé třídy** a že pak **nemá tolik prostoru věnovat se žákům, co jsou napřed** – učitel 1.: „*...tím, že tu práci přizpůsobuju i pro ně, nedělám individuální práci, tak nevím jestli celková úroveň tý skupiny trochu neklesá...nebo pracovní tempo...jsou tam třeba děti, který jsou nadaný a já na ně nemám tolik času...*“

Jeden učitel také zmínil **potíže s žáky, kteří jsou někdy agresivní** – učitel 6.: „*...on je taky svůj, někdy začne píchat kružítkem, z toho mají strach...*“

- **Přizpůsobení učebního materiálu**

Většina učitelů (9) uvedla, že nevnímá úpravu učebního materiálu pro žáky s SVP jako příliš náročnou, byli schopni vyjmenovat množství způsobů.

Při přizpůsobování učebního materiálu pro žáky s SVP 4 učitelé uvedli, že využívají **pomoc asistenta**. Příklad využití asistenta uvádí učitel 7.: „protože buďto to chystá on na základě mých doporučení, a nebo to jsou cvičení jenom, že to je kratší nebo je tam malinkato jiné zadání ...,“ Další příklad pomoci asistenta, konkrétně v práci s cizinci uvádí učitel 9.: „děti cizinců...tak ty mají zase svoje pracovní sešity, procvičují třeba jinak...když děláme češtinu, tak oni procvičují slovní zásobu...„ Jeden učitel uvedl, že **by asistenta využíval, ale protože ho má ve třídě jen omezeně**, příprava úkolů pro žáky s SVP je náročná.

Celkem 3 učitelé uvedli, že žákovi **zkracují diktáty a používají doplňovačky**, další 2 učitelé zmínili, že připravují úkoly tak, aby měly **více úrovní**. Příklad takových úkolů uvádí učitel 5.: „Stejně dělám tu přípravu podle nějakých kroků, od nejjednoduššího.“

Vždy po jednom učitelé dále uváděli **používání interaktivní tabule, počítače a speciálních pomůcek** a také různých **doprovodných obrázků a videí**.

Celkem 2 učitelé se vyjádřili, že při přípravě úkolů pro žáky s SVP **berou v úvahu povahu jejich speciálních vzdělávacích potřeb**. Celkem 3 učitelé se zároveň vyjádřili, že i když na žáky s SVP při přípravě myslí, **vymýšlejí práci tak, aby byla pro všechny stejná**. Učitel 2. svou přípravu úkolů popisuje: „Úplně v pohodě a standardně, protože tyhle děti se mají začlenit k nám, takže já se snažím učit všechny úplně stejně.“

- **Práce s nadanými žáky**

Kromě 3 učitelů, kteří uvedli, že se s nadanými dětmi moc nesetkávali, většina (7) uvedla, že mají k dispozici postupy, jak s nimi pracovat.

Nejčastěji učitelé (5) zmiňovali **zadávání tvořivějších úkolů**, a to hlavně v matematice, kde 3 učitelé velmi chválili úkoly z matematiky Hejného. Například učitel 4. uvádí: „úkol je postavený tak, že ty děti, které mají na víc, tak je to hodně zaměstná a zaměstná je to jinak než ten zbytek, co dělají, takže máme všichni společný základ toho, co děláme, ale ty šikovnější děti mají nadstavbu od toho Hejného.“

Celkem 2 učitelé uvedli, že práci obecně zadávají tak, aby obsahovala **bonusové příklady** a 1 učitel zmínil **možnost přeradit žáka v jednom předmětu o ročník výš**. Jeden učitel uvedl, že se ve zpětné vazbě pro nadané žáky soustředí na možnost, i je posouvat o něco dál – učitel 8.: „dám jim svoje hodnocení a snažím se to dělat tak, aby tam byla nabídnutá cesta, jak dosáhnout pro ně lepší úrovně.“

Celkem 4 učitelé uvedli, že využívají **pomoc nadaných žáků ostatním**. Například učitel 7. uvádí: „ti nejšikovnější využívám tak, že můžou naopak jít k těm, co jim to tolik nejde, třeba i k tý holčičce a pomáhají jí.“ Učitel 5. popisuje možnost, že **nadaný žák vypracuje něco zajímavého pro ostatní**: „Nebo dostanou nějaký úkol navíc, že ho nám teď...ve společenských a přírodních vědách...že nám to tak nějak přiblíží nebo dovysvětlí.“

Celkem 2 učitelé si postěžovali, že **na nadané žáky nemají čas**, někdy kvůli tomu, že se musí věnovat žákům, kteří potřebují pomoc. Například učitel 2.: „Protože bohužel, těch nadaných je málo a sice by potřebovali naši intenzivní práci, abychom se jimi zabývali, ale taky tu máme ty slabší a ty hlavně potřebují posouvat výš.“ a dodává možnost ideálního řešení: „No ideální by bylo jich (pozn. dětí) mít ne 25 mít 15, nemít jednoho, ale třeba 2 asistenty – že by se jeden věnoval těm nadaným, druhý těm hodně slabým a já bych to koordinoval.“

Jeden učitel uvedl, že **nemá s nadanými žáky zkušenosti**, protože měl v posledních letech třídy určené převážně pro děti s poruchami učení.

Potřebná podpora

Nejvíce učitelů (5) uvedlo, že by potřebovali podporu, co se **týče podmínek** přípravy na vyučování. Celkem 2 učitelé uvedli, že by potřebovali **více času** jednak k přípravě pomůcek a také, aby měli čas se věnovat i nadaným dětem – učitel 1. uvádí: „Když tam bude šikovnější dítě, abych měl hned po čem šáhnout a ne ještě vymýšlet, co bych tady rychle...“ Také 2 učitelé zmínili **potřebu lepšího materiálního zabezpečení** – např. učitel 3. uvádí: „to materiální zabezpečení je prostě mizivé. Kdyby jsme měli neříkám, neomezený přístup, ale kdybychom si mohli objednat, co potřebujeme, ne jednou, ale pro všechny, tak by to strašně usnadnilo práci. Ty mají to potřebují názorně, musí si to osahat, potřebují do toho zapojit zrak, sluch, hmat... nemůžu používat jenom interaktivní tabuli, kam se všichni nedostanou.“ Dále 2 učitelé uvedli, že by bylo lepší mít **celkově méně žáků**. Co se týče podmínek, učitelé, vždy po jednom, uváděli, že by **častěji potřebovali asistenta**, jeden učitel by potřeboval **vlastní třídu** a další **méně byrokracie**.

Dále by 2 učitelé potřebovali **zpětnou vazbu**, aby měli větší nadhled – např. učitel 8. uvádí: „Co mi chybí, je nadhled, jakoby ve smyslu, že jak ti tady říkám, že myslím, že to dělám, ale nemám zpětnou vazbu, jestli to tak skutečně je... Zároveň bych potřeboval...ve skutečnosti bych potřeboval jako tuhle hodnotící práci, nějak vymyslet na to nějaký nástroj... Nejvíc by pomohl kolega, který zažívá stejné situace.“

Dvakrát byla zmíněna **potřeba zásoby materiálů, databáze, co bude po ruce** – např. učitel 5. uvádí: „...ale co by mi obecně pomohlo, kdybychom měli k dispozici přehledněji a lepší zpracované

materiály, protože příprava na to samotné vyučování, je tak hrozně náročná, trávíme na tom takového času...“

Další, coby učitelé potřebovali, by byly **zkušenosti (2), více energie a inspirace v přípravě hodin (1)** a **větší jistota v přípravě výchov (1)**.

4.1.2 Práce s kolektivem (II.)

V rámci této kategorie se učitelé vyjadřovali k následujícím subkategoriím – začlenění žáka s SVP i mimo vyučování, předcházení posmívání a šikaně a vzájemná pomoc žáků.

• Začlenění žáka s SVP i mimo vyučování

Co se týče začlenění žáka s SVP do kolektivu i mimo vyučování se všichni učitelé vyjádřili, že nemají pocit, že by někdo byl nějak výrazně na okraji kolektivu. Zároveň ale mluvili i o chvílích, kdy děti někoho ve třídě odmítají nebo vyjadřovali nejistotu ohledně toho, co se dětem „děje v hlavě“ – učitel 9.: „...i když na druhou stranu úplně nedokážu nahlédnout na to, co to dítě s tím znevýhodněním, co v něm ta práce vyvolává...“

Celkem 3 učitelé zdůraznili potřebu **reagovat hned** na posmívání a vyčleňování. V podobném duchu se vyjádřilo učitelů více, ale spíše v souvislosti s níže uvedenými strategiemi prevence šikany a posmívání. Například učitel 5. uvádí: „...tak jsme všechno zastavili, sedli jsme si, mluvili jsme o tom.“

Učitelé v podpoře začlenění žáků s SVP zmiňovali **důležitost škol v přírodě a neformálních školních akcí** (4 učitelé).

Vždy po jednom učitelé jmenovali **možnost využití asistenta, průběžného hodnocení, spolupráce s rodiči, aktivit v družině, vlastního příkladu nebo nabídnutí aktivit na přestávku** – učitel 3.: „pak hlavně nejvíc hry a taková ta pomoc – povídej si s kamarádem nebo knížky, to mají rádi.“

Celkem 4 učitelé uvedli, že na **začlenění všech do kolektivu pracují už od první třídy**. Ti, co učili ve vyšších ročnících prvního stupně, uváděli, že od první třídy udělali velký pokrok (2). Například učitel 10. konstatuje: „No od první třídy to je obrovský pokrok...Letos jsme na třídních schůzkách mluvili o tom, jak se tu děti cítí, a nikdo z dětí se nevyjádřil, že by se tu necítil dobře.“

Celkem 3 učitelé vyjádřili názor, že mladší děti **odlišnosti tolik nevnímají**. Učitel 8. zároveň uvádí zkušenost: „...taky ty děti stárnou a začínají si uvědomovat, že ten člověk jim třeba brání v práci, že už to není jen hra.“

Celkem 2 učitelé spatřují **problém hlavně se začleněním žáků s poruchami chování nebo obecně žáků, kteří jsou divocí nebo agresivní** – učitel 6. popisuje účast na škole v přírodě: „co mají SPU, tak to není problém, vždycky s námi jeli, jenom kantoři mají trochu strach, když mají ADHD, že jsou divoký...“ dále také popisuje, že někteří žáci se školy v přírodě neúčastnili, protože nebyl dostupný asistent nebo rodič, který by jel s nimi.

Dále jeden učitel zmínil problém s tím, že děti si pro skupinovou práci volí tým strategicky a logicky někoho slabšího nechtějí. Další učitel popisoval problém s rodiči, kteří nechtějí pouštět dítě na školní akce.

- **Předcházení posmívání a šikaně**

V rámci strategií, které používají v předcházení posmívání a šikaně 6 učitelů zdůraznilo nutnost **na nežádoucí chování hned reagovat** a obecně **věnovat prostor diskusím** na toto téma. Například učitel 3. uvádí: „Na to hned reaguju slovně, že to nebylo hezký, toho posměváčka na to upozorním.“ Učitel 5. hovoří o výhodách věnování času diskusím: „Asi rozebírat ty situace, protože ono je vidět, jaké ty děti jsou, jak reagují, jaká situace by mohla nastat.“

Celkem 3 učitelé vybízejí děti, aby se **vžily do situace druhého**, jeden popisuje situaci, jak na posmívání zareagoval – učitel 3.: „Většinou je nechám, aby si vyzkoušeli, jaké by to bylo, kdyby to měly oni...Není nic jednoduššího, než mu dát tlusté brýle a ať si to vyzkouší...“

Dále 2 učitelé zmínili nutnost **nastavení pravidel ohledně chování** a 2 učitelé také uvedli, že **je obecně důležité dát najevo, že se o děti zajímají**.

Vždy po jednom učitelé zmiňovali **využívání třídnických hodin, přehrávání scének** nebo **používání příkladů z literatury**, jednou byla na tomto místě zmíněna **spolupráce se školním psychologem**. Jeden učitel uvedl, že ve třídách, kde není třídním, osloví asistenta nebo jejich třídního, všimne-li si něčeho znepokojujícího.

Celkem 3 učitelé opět vyjádřili názor, že děti tolik **neřeší, kdo má jaké SVP, posmívání se netýká jen těchto žáků** – učitel 4.: „Já po pravdě nepozoruji, že by to děti nějak extrémně vnímaly...že by si uvědomovaly, že „Pepíček Vomáčka má tady s tím nějaký problém“, to si nemyslím, ale obecně se samozřejmě mezi kýmkoli objeví problém, že se někdo za něco posmívá.“

Celkem 2 učitelé uvedli, že by pomohlo, kdyby **byli častěji ve třídě**. Jeden z těchto učitelů – učitel 7., popisuje **výhody trávení více času se třídou**: „Kdybych tam byl těch 20 hodin, tak bych je poznal líp.... Hlavně při té výtvarce a pracáku, přestože člověk tam lítá, hodně musí dohlížet, aby bylo všechno v pořádku, tak je prostor pro to, si s nima popovídat a vidět je jinak, než když je čeština matika a jenom je to o tom učení.“

Celkem 3 učitelé uvedli, že **posmívání se mezi dětmi vyskytuje a někdy je řešení mimo dosah učitele** – učitel 8. vysvětluje: „Ale škola je jenom část jejich života. Děti teď hodně žijí na síti a tam dochází ke zlým věcem.... Tam skutečně si myslím, že si můžou hodně ublížovat.“ Další, učitel 2., dodává, že mimo kontrolu učitele je i nastavení v rodině žáka: „ale je potřeba pomoc od rodiny, pokud ta rodina to ty děti nenaučí, tak oni mají pocit, že nedělají nic špatného. Pak je to těžká práce, pokud to dítě není vedený, že se neposmívá, že není důvod se někomu smát za něco, že to není v pořádku.“

- **Vzájemná pomoc žáků**

Všichni učitelé uvedli, že do určité míry využívají vzájemnou pomoc žáků. Jak bylo uvedeno výše, někdy k pomoci ostatních využívají nadané žáky.

Celkem 3 učitelé uvedli, že v **budování atmosféry vzájemné pomoci** je důležitá práce už od první třídy. Například učitel 9. uvádí: „ze začátku třeba mívali nějaké plusy za pomoc ostatním, ale mě teď přijde, že je to takové jako automatické“

Celkem 3 učitelé uvedli, že některé **děti pomáhají rády**, je to pro ně čest. Jeden z nich, a ještě jeden další ale zároveň uznali, že ne všechny děti jsou ochotné pomoci – učitel 10.: „Nedá se o to poprosit každého, někdo prostě nepomůže, ale s tím do toho jdu...“

Celkem 2 učitelé zdůraznili **připomínání dětem, že jsou parta** a budou spolu až do deváté třídy. Vždy po jednom učitelé také zmiňovali potřebu, **jít příkladem** nebo pracovat s tím, že každý někdy potřebuje pomoci. Dále zmínili i možnost věnovat se tomu na třídnických hodinách nebo využít spolupráce se školním psychologem.

Potřebná podpora v práci s kolektivem

Potřebu podpory v této kategorii vyjádřilo celkem 7 učitelů.

Celkem 2 učitelé uvedli, že by potřebovali **pomoc od odborníků** – jeden konzultace etopeda, který by byl součástí školy a druhý lepší dostupnost školního psychologa. Další 2 učitelé se vyjádřili, že by potřebovali zapracovat na tom, **aby jejich třída dodržovala pravidla i pod**

vedením jiných učitelů – např. učitel 10. uvádí: „To neumím posoudit, čím to je. Jestli je to „sejde z očí, sejde z mysli“, že tu není ten zlý učitel, generál, co je pořád komanduje...Pak si říkám, že to je asi špatně, že oni by ty pravidla měli mít zafixovaná u všech učitelů. Že nevím, proč to u mě funguje a u jiných ne, jestli je to tím, že se mě bojí...?“

Dále jeden učitel uvedl, že by i v práci s kolektivem potřeboval **zpětnou vazbu a nadhled**, další učitel vyjádřil zájem o kurz, kde by se **naučil více o rozvíjení „soft-skills“** u žáků a jeden učitel by potřeboval **více času na přípravu konkrétní metodiky** k práci s kolektivem.

4.1. 3 Práce s pravidly (III.)

V rámci této kategorie se učitelé vyjadřovali k následujícím subkategoriím – vyjádření očekávání, tvorba a dodržování pravidel, předcházení a zvládání narušování výuky a zvládání afektů a agrese žáků.

- **Vyjádření očekávání, tvorba a dodržování pravidel**

Celkem 7 se vyjádřilo k práci s pravidly všichni uvedli, že **si myslí, že děti to z nich poznají**. Když uváděli, jak toho docílili, 2 zmínili **důležitost důslednosti a neměnnosti** daných pravidel. Jeden ze 7 učitelů uvedl, že je **důležité zakročit hned**, když se děti nechovají v souladu s jeho očekáváním. Jeden učitel popisuje ve vyjadřování svých očekávání **užívání „já-výroků“** – učitel 10.: „*Taky hodně používám „já“ výroky, kde jim hodně ukazují, že já jsem taky jenom člověk a snažím se jim třeba i „zachudinkovat“ a říct jim, že něco je mi nepříjemné. necítím se v tom dobře.*“ a dodává, že **důležité je i přiznat vlastní chybu**.

Celkem 2 učitelé uvedli, že své očekávání dokážou jasně vyjádřit, ale **občas jsou nedůslední** – například učitel 8.: „*Zároveň, myslím si, že bohužel se vždycky nechám nachytat, zatáhnout do toho, že s nima vždycky diskutuju.*“ Nebo učitel 1. uvádí další důvod své nedůslednosti: „*Párkrát řeknu, hele ty vykřikuješ...ale potom třeba někoho nechám, ani si to neuvědomím nebo je to třeba někdo, kdo se málokdy osmělí něco říct a když už něco řekne, nepřipomenu mu to, protože jsem rád, že se zapojí.*“

Co se týče tvorby pravidel, 4 učitelé zdůraznili, že by si žáci **měli vytvořit pravidla sami**. Například učitel 2. uvádí: „*ty pravidla vytváříme samy, což je strašně důležitý, protože každá poučka, cokoli si vytvoří sami, tak je lepší, než když jim to předáte jenom vy.*“ Z toho 2 učitelé uvedli, že v první třídě s pravidly přicházejí oni sami. Celkem 4 učitelé uvedli, že si v průběhu let **pravidla společně se žáky upravují** – učitel 5. uvádí: „*pokud bylo něco, co se v průběhu toho roku objevilo, někdo to nedodržoval, neměli jsme to v těch pravidlech, tak jsme je sundali a*

pravidlo jsme dopsali. “ Jeden učitel také zmínil, že by pravidla měla být formulována **v pozitivní formě** – učitel 2. uvádí: „...*chci po nich, aby to bylo ne že „nebudeme běhat“ ale „chodíme pomalu“, aby to nebylo v té negaci, aby to bylo obráceně.*“ a také, že je potřeba vysvětlit, **k čemu slouží**: „já jim vysvětluju, *proč nechci, aby je porušovaly, co za tím může být.* “

Co se týče zajištění dodržování pravidel, 5 učitelů zdůraznilo, že se **nesmí dělat výjimky** a chovat se nepředvídatelně – například učitel 2. uvádí: „*Myslím si, že se snažím dodržovat určitá pravidla, režim a mantinely a neposouvám je, není to pokaždé jinak, je to pořád stejně. Oni ví, že za něco následuje určitý trest a za něco určitá odměna. Pro ně jsem čitelný, neměním neustále rozhodnutí.*“ K dodržování pravidel také pomáhá, když jsou **vyvěšená ve třídě** (4 učitelé) a také, když je **žáci podepíší** (2 uč.). Dále 5 učitelů uvedlo, že se v případě, když žák pravidla nedodržuje, **obracejí na rodiče**. Například učitel 3. uvádí: „*Taky tu musí nastoupit rodiny. Takže my se pravidelně scházíme... napíšeme si dva body a budeme na nich pracovat.*“

Kde se učitelé úplně neshodli je **otázka, zda má žák s SVP mít z pravidel nějaké výjimky**. Celkem 2 učitelé se jasně vyjádřili, že ani žák např. s ADHD z pravidel **výjimky mít nesmí** – učitel 2. uvádí: „...*tam je to prostě jasný, jsou jasná pravidla a oni (pozn. děti s ADHD) je fakt mají rádi.*“

Další 4 učitelé souhlasili, že **žáci nemají mít výjimky, ale také připustili, že některé žáky zvlášť podporují** v tom, aby pravidla zvládali dodržovat. To se týkalo především případů, kdy žák nevydrží sedět – učitel 4.: „*Když to dítě je tak v tenzi, že by nevydrželo sedět, zvednout ruku, přihlásit se, tak ho pošlu at' se jde projít.*“ nebo kdyby měl velký vztek – učitel 8.: „...*od první třídy máme domluvu, že když to je nebezpečný, odchází se ven uklidnit.*“

Zbylí 3 učitelé připustili, že **někteří žáci pravidla vždy nedodržují** – učitel 9. popisuje dva „hyperaktivní“ žáky: „*U nich třeba můžu napomínat víc nebo tak, není to tak, že by to bylo jedno napomenutí a dost...*“ dále učitel 7. přiznává: „*Tak samozřejmě víme o tom, že se chovám malinko jinak, děti to samozřejmě vědí, že ta slečna je trošičku jiná...a vědí i to, že protože se chová trochu jinak, že pro ní platí trochu jiná pravidla, než pro ostatní...že k ní jsem trošku mírnější než k ostatním*“ Učitel 6. v této souvislosti vyjádřil nejistotu ohledně toho, jak o dětech s „úlevami“ může před třídou mluvit: „*No, člověk neví, jak o nich vlastně může mluvit...když člověk vysvětlí, že má nějaký úlevy, že to má jinak...*“

Celkem 3 učitelé uvedli, že **dbát na dodržování pravidel je náročné**. Z toho 2 učitelé vzpomínají, že trvalo dlouho, než si třída na pravidla zvykla – například učitel 4.: „*Ted' jsme ve třetí třídě a většina dětí si začíná zvykat, takže mám pocit, že pochopily, co po nich chci.*“ Jeden

učitel poukázal na to, že důsledně dbát na **dodržování pravidel a učit zároveň, stojí hodně energie** – učitel 5.: „*Je to někdy náročný, když při tom všem, při té veškeré přípravě a tom, co se musí vlastně zvládnout v hodině, a musíš být důsledný, co se týče kontroly úkolů, pravidel, co se týká té třídy, ale vyplatí se to...*“

Jeden učitel popsal konkrétní situaci, kdy se mu nedařilo přimět žáka dodržovat pravidla, protože neměl podporu jeho rodičů – učitel 10. uvádí: „*Tam jsem pak tu jeho „zlobivost“, kterou on mi kolikrát dělal naschvál, už vlastně nezvládal. Už jsem vůbec nevěděl....třeba si nalepil papírky na obličej a koukal, co já s tím budu dělat...*“

• **Předcházení a zvládání narušování výuky**

Téměř všichni (9) oslovení učitelé, uvedli alespoň nějakou strategii předcházení narušování výuky žákem.

Co se jednotlivých strategií týče, učitelé jmenovali množství různých. Některé spočívaly ve výběru práce – vždy po jednom učitelé uváděli **využití samostatné práce, naopak práce ve skupinách**. Celkem 4 učitelé uvedli, že se jim osvědčilo **střídání aktivit**. Například učitel 3. uvádí: „*No to už vždycky člověk musí promyslet....musí se přesně skupinová práce, frontální práce...*“ dále dodává, že je také potřeba **brát v úvahu, jaká je hodina nebo den v týdnu** – „*Dál vím, že je jasný pátek....taky jdeme podle toho, kolik mají vyučovacích hodin. Respektuju čas a unavitelnost těch dětí. Musím přemýšlet nad strukturou toho dne, ale i týdne.*“

Další způsoby prevence vyrušování spočívaly v **zadání práce a reagování na první rušení**. Například učitel 5. uvádí: „*...předejít, se tomu dá tím způsobem, že si na začátku té hodiny jasně řekneme, jak ta hodina bude vypadat a oni si to potom lépe uhlídají.*“

Dále například učitel 9.: „*Určitě je dobré na to reagovat, jako že o tom vím...někdy stačí na toho člověka mrknout a on ví. Když je to častější, tak pak vím, že stačí jenom říct – „ted'ka tě upozorňuju ústně, protože vím, že to trvá nějakou dobu“*“

Učitel 4. uvedl možnost, že **si žák vymyslí vlastní způsob**, aby v hodině nevyrušoval: „*V jednom případě jsem říkal – „slečna druhý den přišla a ukazovala mi veselý obrázek z internetu, jak tam taková vytlemená holčička něco vyřvává a dala si tam přes to křížek a dala si to na penál. Prý se na to vždycky podívá a tu ruku zvedne.*“

Ke zvládání narušování výuky 3 učitelé uvedli, že používají nějaký **druh motivačního systému** – například učitel 8.: „*budu dětem dávat razítka, když za celý den neporuší pravidla, že 3x je můžu upozornit, že pravidla porušují, a když víc než 3x poruší, nedostávají razítka.*“

V případě, že žák hodně ruší, 5 učitelů zmínilo **možnost poslat ho ven ze třídy**. Z toho 3 za doprovodu asistenta. Například učitel 7. uvádí: „Když tam třeba byl asistent, tak se šli uklidnit na chodbu nebo jsem mu řekl, ať se jde projít, vychladnout a až to bude v pořádku, tak ať se vrátí.“

Celkem 2 učitelé zmínili **vyzvání žáka, aby vysvětlil, proč ruší** - například učitel 2.: „musí vysvětlit, proč to dělá, jaký k tomu má důvod, jestli my mu můžeme nějak pomoci... to dítě je buď naštvaný a nemluví s vámi a to pak nevyrušuje nebo si zase odfrkne, protože to z nějak nejednou spadlo a začne fungovat“

Dále učitelé vždy po jednom uváděli **možnost domluvy venku ze třídy, známkování práce v hodině nebo uložení práce navíc**.

- **Zvládání afektů a agrese žáků**

Většina učitelů (8) uvedla alespoň jednu zkušenost s tím, že některý z žáků byl agresivní vůči sobě (3), vůči spolužákům (3) nebo byl něčím tak rozrušen, že nemohl pokračovat ve výuce (2). Všichni tito učitelé svůj zážitek popisovali jako nepříjemný pro sebe nebo pro ostatní děti – například učitel 8. uvádí: „Jednou se nám stalo, že jsme to nepodchytili a skončilo to tím, že začal házet lavicí a bylo to nebezpečný pro ostatní děti“ nebo učitel 4.: „...chytila hysterický záchvat při pracovce, protože něco špatně ustříhla. Děti z toho byly tehdy vyplašený, protože ona, nepřeháním, si lehla na koberec, vůbec o sobě nevěděla, mlátila tady sebou po zemi... bylo to hrozný, i pro děti tak pro mě, protože jsme vůbec nevěděli o co jde...“

Zbylí dva učitelé uvedli, že žádnou zkušenost nemají a bylo pro ně těžké na otázku odpovědět.

Učitelé, kteří s takovými situacemi měli zkušenosti, je řešili **odvedením žáka ze třídy** nebo **pověřením asistenta**, aby s ním šel ven on. Jen jeden učitel volil **obrácený postup** – učitel 2.: „tak toho žáka nechat ve třídě a třídu vyvést ven. Ono se nemá vyvádět jeho, on stejně nechce a ani se vám to nepovede.“

Celkem 3 učitelé uvedli, že v situaci, kdy byl žák agresivní, by informovali **rodiče**, další 3 učitelé by se obraceli na **vedení**.

Celkem 2 učitelé uvedli, že v takových situacích **spolupracovali se školním psychologem**. Další 2 učitelé uvedli, že tyto situace jsou zvlášť těžké, když nemají k dispozici asistenta.

Potřebná podpora v práci s pravidly

Potřebu podpory v této kategorii vyjádřili 2 učitelé. Celkem 2 podněty se týkaly **podmínek školy** – 2 učitelé by potřebovali **místnost a personál zvlášť pro žáka vykázaného z vyučování** a jeden z nich ještě uvedl, že by potřeboval, aby **žáci mohli chodit více „řádit“ mezi hodinami**.

4.1.4 Spolupráce s rodiči (IV.)

V rámci této kategorie se učitelé vyjadřovali k následujícím subkategoriím – podpora rodičů žáka s SVP, navozování atmosféry spolupráce, přístup ke konfliktním nebo pasivním rodičům a zapojení rodiny žáka s SVP do akcí školy.

- **Podpora rodičů žáka s SVP**

Kromě jednoho učitele, který v době rozhovoru nebyl třídní, všichni učitelé uvedli, že se jim většinou daří být rodičům k dispozici.

V této kategorii už učitelé **nezmiňovali tolik konkrétních metod a činností**. Vždy po jednom uváděli, že podporu poskytují v podobě doporučení pomůcek a rad nebo se snaží rodiče uklidnit. Jeden učitel také zdůraznil nutnost přistupovat k rodičům partnersky – učitel 7.: *„beru je jako rovnocenný partnery, oni se mi nebojí něco říct...máme mezi sebou důvěru. To se snažím obecně s těma rodičema neválčit, aby necítili, že se musí bát chodit do školy“*.

Celkem 3 učitelé se vyjádřili, že spolupráce se daří, když **jsou rodiče rozumní a chtějí pracovat** – učitel 2.: *„pokud ta maminka nebo tatínek...jsou trochu rozumný a vidí, že to tomu dítěti nejde, tak hledají, kde ta chyba je. Pokud s ním pracujou doma, tak sami přijdou na to, že přestože oni se snaží, ono to nejde.“* Další 3 uvedli, že pro spolupráci je potřeba, aby **rodiče plnili svou část povinností** – učitel 5.: *„...tam v tom plánu, který má ten daný žák, tak jsou tam úkoly, jak pro učitele, jak má vypadat vyučování, potom jsou tam úkoly pro dítě a jsou tam úkoly i pro rodiče.“*

Naopak spolupráce je podle učitelů náročná, když rodiče nechtějí uznat, že má žák potíže nebo hledají chybu jen v učitelích – například učitel 10.: *„Někteří si to ani nechtějí připustit, že jejich dítě má nějaký problém.“* nebo učitel 2.: *„Problém je, když je to rodič, jehož dítě prostě nemá žádné poruchy, nepotřebuje nic a problém je v učiteli.“*

Důležitost spolupráce rodičů a určitá bezmoc, když přijde na to, co se s žákem děje mimo školu, nepřímě zaznívala při většině rozhovorů. Konkrétně se vyjádřili 2 učitelé – učitel 5.: *„Ale to, co potom rodina dělá doma, to už neohlídáme.“* a učitel 8.: *„Tam jde spíš o to, že my se domluvíme na nějakém plánu dalšího vzdělávání a teď jde o to, jestli ti rodiče plní to, co mají plnit. Ne všichni plní to, co mají plnit...“*

- **Navození atmosféry spolupráce**

K navozování atmosféry spolupráce 4 učitelé zmínili důležitost upravit **prostředí konzultace**, aby se rodiče ve škole cítili příjemně. Například učitel 10. uvádí: „Snažím se to tady udělat hezký, dám něco hezkého na stůl, sedíme spolu v kroužku, nemáme mezi sebou stůl.“ Nebo učitel 9.: „...přijde mi, že máme takovou pohodovou, hezkou třídu, takže i při těch konzultacích se snažím, aby to bylo příjemné, že třeba jako podkres hraje nějaká relaxační hudba.“

Celkem 3 učitelé na tomto místě zmínili nutnost **zaujímat k rodičům partnerský přístup**. Například učitel 5.: „Aby obě strany byly na stejné úrovni, aby to nebylo stylem, já se na tebe dívám shora, ty tady pode mnou budeš sedět, aby ty podmínky byly nastaveny tak, že si budeš připadat, trochu jako když sedíš v kavárně s kamarádkou,“ nebo učitel 4.: „No minimálně tím, že když pošlu email, tak se ho snažím napsat tak, aby to byla přátelská pozvánka a ne tak, jako, že vy jdete na kobereček...“

Dále učitelé vždy po jednom zmiňovali, že se snaží rodiče nejprve vyslechnout, doptávají se a zdůrazní, že chtějí jejich dítěti pomoci. K příjemné atmosféře podle některých přispívá také humor a snaha rodiče uklidnit. Dva učitelé zmínili možnost **pozvání rodičů** buď do vyučování – učitel 2.: „zvedeme je do třídy, aby se přišli podívat, jak pracujeme. Ono je něco jiného, když je to dítě doma samo nebo se sourozencem, když tam nemá rušivé elementy“ nebo, jak uvádí učitel 3. na neformální akci školy – „Hodně nám taky pomáhají vánoční jarmarky, lampiónový průvod.“

Jeden učitel zmínil, že je třeba být v jednání s rodiči „diplomat“ – učitel 2.: – „Nejsem člověk, co jim neumí říct tu pravdu i přímo, ale musím být diplomat. Někdy, když by se šlo přímo, narazilo by se.“

Celkem 5 učitelů uvedlo, že se jim **udržování příjemné atmosféry ne vždy podaří**. Například učitel 4. uvádí: „Ale pak potřebuju začít řešit i ty věci, který ty rodiče nechtěj slyšet a někdy to prostě neskončí dobře. Když jsou tam velký vášně, tak se to snažím ztlumit i na konci toho jednání, ale stalo se, že často ty rodiče odešli a byli naštvaní...a já taky teda...“ nebo učitel 9. popisuje nepříjemný pocit z jednání s rodiči, se kterými měli v minulosti konflikt: „Mě to hrozně mrzelo...a vím, že když jsem měl příště jednat na konzultacích s těmhle rodiči, tak mi to nebylo příjemné, i když jsem si říkal, tak jo, tohle už je uzavřené. Byla tam stejně nepříjemná pachůť....“

Celkem 2 učitelé uvedli, že očekávají-li nepříjemné jednání, **přizvou si na jednání někoho dalšího** – například učitel 8. uvádí: „Dostalo se to až do fáze, kdy já jsem chtěl, aby tam byl vždycky někdo ještě další, protože jsem se v tom necítil bezpečně“

- **Přístup ke konfliktním a nespolupracujícím rodičům**

Na tomto místě byli sice všichni učitelé schopni uvést různá řešení, ale zároveň celkem 5 dodávalo, že jsou **situace, kdy se s rodiči stejně nedá hnout** a že je to do jisté míry „jejich boj“.

Celkem 4 učitelé zmínili, že se rodiče **nejprve snaží kontaktovat všemi možnými způsoby** – například učitel 1.: „snažím se je opakovaně kontaktovat přes to dítě, buď písemnou formou, nebo zavolat.“ nebo učitel 7. zdůrazňuje, že je potřeba hledat způsob komunikace - učitel 7.: „Důležitý je si domluvit způsob komunikace, protože s 29 rodiči komunikuju přes mail, ale s tou maminkou to fakt nefungovalo.“

Vždy po jednom učitelé také uváděli, že v takových případech se osvědčuje nabídnout individuální konzultaci, dohodnout si pravidelné schůzky předem, nebát se otázek rodičů, zdůraznit, že všem jde o prospěch dítěte nebo ukázat rodiči, jak konkrétně se s dítětem pracuje – učitel 10. uvádí: „ukážu jim to – sešity, co přesně pro ně máme k dispozici, aby vidě, jak pracujeme. Tím, že vidí, jak pracujeme, co s těmi dětmi děláme, tak jsou vlastně víc spolupracující.“

Nedaří-li se spolupráce ani tak, 3 učitelé uvedli, že se obrací pro **podporu na vedení školy** a další 3 uvedli, že rodiče **upozorní, že bude potřeba kontaktovat OSPOD**.

Od poloviny (5) učitelů jasně zaznělo, že se sice mohou snažit různými způsoby, ale s některými rodiči se nedá hnout. Například učitel 9. uvádí: „Většinou se nám to daří, ale když ten člověk vyloženě nechce, tak ho sem nedostanu. To už by fakt musela být nějaká řešení nebo schůzka za účasti vedení školy, a i tak si myslím, že někteří rodiče na to nebudou reagovat.“ Celkem 2 učitelé se vyjádřili ve smyslu, že je to na zodpovědnosti rodičů – například učitel 4.: „Vnitřně to mám vyřešený tak, že je to jejich boj, protože jim a tomu dítěti se to vrátí. Já se tomu dítěti můžu snažit pomáhat, ale už prostě nepůjdu za hranice svých sil...“ nebo učitel 8.: „Není to fér vůči těm dětem, ale na druhou stranu pro ty děti víc neuděláme, často je to o té práci doma.“

- **Zapojení rodiny žáka s SVP do akcí školy**

Co se týče zapojení rodiny žáka s SVP se většina (7) učitelů vyjadřovala k zapojení rodičů obecně, **nezaujímal v této oblasti zvláštní přístup**.

Celkem 2 učitelé uvedli, že u rodin žáků s SVP se jim **začlenění rodičů naopak dařilo lépe** – učitel 2. uvádí: „Tam třeba u toho kluka, jak měl ty záchvaty, tak tam ho maminka právě

doprovázela. Ona chtěla, aby se účastnil, ale věděla, že má ty problémy, tak šla s ním.“ Nebo učitel 3. hovoří o zkušenosti se třídou pro děti s poruchami učení: „V tý před tím malý třídě to bylo perfektní. Tam bylo do deseti dětí, oni se scházeli i mimo školu, nebo když někdo slavil narozeniny, tak všechny ostatní pozvali.“

Jeden učitel vyjádřil názor, že aktivní jsou hlavně rodiče „bezproblémových žáků“.

Aktivita k zapojení rodičů do chodu školy se u učitelů značně lišila. Někteří uvedli, že **posílají pozvánky, případně rodiči navíc akci připomenou (3)**, jiní zmínili, že rodiče zvou na **návštěvy na školy v přírodě** nebo pořádají **setkání rodičů nad rámec celoškolských akcí (4)**. Například učitel 10. uvádí: „Dělám třeba táboračky, tam byly soutěže pro rodiče, tatínci běhali štafetu s dětmi, dělali jsme kravaty ke Dni otců. Vánoční besídka byla s rodiči, kde udělali rodiče týmy, dělali rodinné erby a představovali celou tu svojí rodinu.“

Celkem 3 učitelé zdůraznili, že **účast na těchto akcích je vždy dobrovolná** a že se sami neúčastní mimoškolských setkávání rodičů. Například učitel 5. uvádí: „jsme zapojili rodiče, ale zase to bylo stylem, že jestli mají zájem se k nám přidat – kdo měl, měl, kdo neměl, tak dobře, máte svých starostí dost.“ Nebo učitel 9.: „Kdyby se dohodli mezi sebou a šli si sednout někam na pivo. Nechci to ale organizovat já...někdo by se mohl cítit, že já si budu dělat čárky, kdo přišel a nepřišel.“

Že se zapojení ne vždy podaří, přiznávali 3 učitelé, z nich 2 zdůraznili, že účast záleží na zájmu rodičů. Například učitel 8.: „...to dítě je pro ně důležité, ta škola je pro ně důležitá, tu školu pro něj vybrali, vědí, že velkou částí života dítěte je ta škola a proto vlastně chodí třeba na různé akce, co pořádá. A pak jsou to ty rodiny, kde je to nezajímá, pak se mi to nedaří.“ Nebo učitel 4. uvádí: „ale když nechť, tak nepřijdou... myslím si o tom své, ale zase...není to v mý moci...zarazí mě, když se nepřijdou podívat na vánoční koncert na vystoupení vlastního dítěte...“

Potřebná podpora ve spolupráci s rodiči

Potřebu podpory v této kategorii vyjádřili celkem 3 učitelé. Dvakrát se objevila **potřeba větší součinnosti PPP ve vysvětlení podstaty žakových SVP rodičům** – např. učitel 2. uvádí: „oni jim nevysvětlí, co vlastně mají za diagnózu a že to, že mají papír, je sice hezká věc, ale pro ně to znamená dvojnásobnou práci doma. Oni chodí s tím, že „my máme ty úlevy“. Mně přijde tristní, že odborný pracoviště těm rodičům vůbec nevysvětlí, že pro ně to znamená 2x více práce, že musí každý den doma číst, tohle procvičovat, tohle dělat“

Další učitel uvedl potřebu mít **více času na konzultace** s rodiči a další učitel uvedl, že by potřeboval, aby **rodiče ocenili péči poskytovanou žákům** – učitel 4. uvádí: „V naší škole mi přijde, že rodiče mají velký nadstandard, který považují za standard...“

4.1.5 Spolupráce s kolegy ze školy (V.)

V rámci této kategorie se učitelé vyjadřovali k následujícím subkategoriím – spolupráce s ostatními učiteli, spolupráce s asistentem, spolupráce s kolegy v rámci školního poradenského pracoviště a spolupráce s vedením školy.

- **Spolupráce s ostatními učiteli**

Na tomto místě hovořili učitelé především o ostatních učitelích, kteří učí u nich ve třídě. Celkem 5 učitelů uvedlo, že kolegové, kteří u nich učí některé předměty, o žácích s SVP vědí, jsou seznámeni s jejich IVP. Například učitel 4. uvádí: „Angličtináři jsou seznámeni s tím, co to dítě má za omezení, myslím, že to respektují...je tam u těch učitelů snaha respektovat ta omezení, která žák má, aby ho úplně netýrali...“

Jeden učitel se vyjádřil, že je škoda, že není prostor se s kolegy více setkávat. Zbytek učitelů se nijak konkrétně nevyjádřil.

Dále učitelé popisovali **vzájemné hospitace ve třídách**. Celkem 8 z nich uvedlo, že jich alespoň někdy využívají. Buď si je chválili, jsou pro ně zdrojem inspirace a možností vidět se v jiném světle (2) – např. učitel 8. uvádí: „Mám v plánu si obejít kolegy, chtěl bych obejít co nejvíc. Je to inspirace, jak ten člověk učí a když ten člověk jde k tobě, dá ti zpětnou vazbu.“ Někteří (4) se pouze vyjádřili, že mají tu možnost a 2 učitelé uvedli, že se chodí dívat hlavně na konkrétní techniky než na žáky – učitel 10.: „A na inspiraci, to se nechodíme ale dívat na to, jak kdo pracuje s dětmi s problémy, ale spíš, jak kdo učí třeba matematiku atd. spíš na ty didaktické věci“

- **Spolupráce s asistentem**

Všichni z oslovených učitelů asistenta někdy ve třídě měli, jen jeden z nich uváděl, že v současné době asistenta ve třídě téměř nemá.

Všichni si také pomoc svého současného **asistenta ve třídě chválili**, 4 učitelé uvedli, že to byl ze začátku nezvyk – např. učitel 7.: „...ze začátku si člověk musel zvykat, nebylo úplně příjemný mít pořád někoho v té třídě.“

Celkem 4 učitelé uvedli, že asistenta **vnímají jako podporu pro všechny děti**, ne že má sedět jen u jednoho dítěte.

Co se týče dobré spolupráce s asistentem, 4 učitelé považovali za zásadní **vzájemné naladění**, někteří mluvili o „chemii“ – například učitel 4. uvádí: „A že už potom to naladění...já jsem nemusel říkat, jestli by něco... všechno se to dělo automaticky, ten asistent věděl, co a jak a občas vykřýval v podstatě i to, že vzal děti a šel je něco někam doučit a já jsem ani neřešil, jak je to bude učit, měl připravený materiály, pracovní listy“

Také 4 učitelé zmínili, že se snaží mezi sebou a asistentem před dětmi **nedělat rozdíly a snaží se s asistentem ve výuce střídat** – např. učitel 9. vysvětluje výhody doplňování se s asistentem ve výuce: „Snažíme se na ně být dva, aby nás vnímaly jako tým, ne že on je tady pro to dítě podpůrný pracovník... Přijde mi, že to pak není takové rozkolísání hladiny, když sem přijde někdo úplně z venku“ další výhody popisuje učitel 7.: „právě to, aby učitel se nebál využít asistenta, aby mu klidně přenechal část svých pravomocí, co se týká třeba i výuky, protože a znova se mi to potvrdilo, že to je dobře, protože co mám já u sebe paní asistentku, tak když jsem potřeboval, aby suplovala, tak jsme zjistily, že ty děti jí tak nebraly, že si neuvědomují, že to je pedagog.“

Naopak 1 učitel uvedl, že preferuje, když jsou **role ve třídě jasně dané** – učitel 10.: „Máme to tady, že já tu hodinu vedu a ona je ta asistentka. Nemáme to jako jinde, kde je hezky vidět), že si mezi sebou předávají slovo a chvíli tu hodinu vede jedna a pak druhá. Takle to u nás není domluvené, ale já myslím, že ta moje asistentka je ráda, že jí do toho tolik netahám, že si v tom není tak jistá.“

Celkem 2 učitelé ještě zmínili, že pro kvalitní spolupráci s asistentem je potřeba si **jasně nastavit pravidla** – např. učitel: „...ale když jsou jasná pravidla, tak jsme se všichni dohodli.“

Další dva učitelé v souvislosti s asistenty zmínili důležitost **vzdělání a schopností asistenta** – například učitel 6. uvádí negativní zkušenost: „Měli jsme asistenta, ale to byl takový mladíček, ten by sám potřeboval asistenta... tak nakonec paní učitelka řekla, že by to radši zvládla sama...“

Mezi **další výhody asistenta** ve třídě učitelé uváděli, že asistent **má jiné informace o žácích než oni** (2) a že ve třídě **udržuje kontinuitu pravidel a rituálů** (2), jeden učitel ještě uvedl, že mu vyhovuje, že si asistent se žákem mohou jet ve svém rytmu.

Problémy ve využívání asistenta zmínily celkem 3 učitelé – v jednom případě šlo o výše zmiňovanou nezkušenost asistenta, jeden učitel by očekával větší samostatnost a aktivitu a

třetí zmínil problém s prostory ve třídě – učitel 8.: „Bylo by skvělé, kdyby součásti každé třídy byl koutek, třeba aspoň vizuálně oddělený, kde by třeba asistent mohl chodit při dlouhodobější náročnější práci nebo nějaká místnost....Myslím si, že se navzájem rušíme...“

- **Spolupráce s kolegy v rámci školního poradenského pracoviště (ŠPP)**

Školní poradenské pracoviště se skládá z metodika prevence, výchovného poradce a případně ze školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Kromě psychologa mívají tito pracovníci ještě běžné učitelské úvazky.

Z rozhovorů bylo patrné, že různí pracovníci vykonávají různé úkoly, podle zaběhnutých zvyků školy. V rámci školy učitelé primárně oslovují různé kolegy, bez ohledu na jejich funkce. Příkladem může být vyjádření učitele 8.: „Vždycky je to o osobních vztazích, s někým si tu rozumím míň s někým víc. Pracujeme teď se dvěma speciálníma pedagogama a tam je to v pohodě. Myslím si, že já akceptuju jejich styl práce a že oni by měly akceptovat můj, a to tak ne se všema mám.“

Obecně se k ŠPP vyjádřilo 5 učitelů. Většinou se ale vyjadřovali k práci s jednotlivými kolegy.

Školní speciální pedagog

Spolupráci se školním speciálním pedagogem zmínilo 9 učitelů. Jeden učitel uvedl, že ho na škole nemají, ale zrovna šlo o školu, kde mezi klasickými učiteli byli i vystudovaní speciální pedagogové.

Nejčastěji zmiňovali učitelé speciálního pedagoga v souvislosti s **přípravou IVP** – 4 učitelé uvedli, že speciální pedagog má plán skoro celý na starosti, zbytek (5) uvedl, že na jeho přípravě spolupracuje. Pomoc při tvorbě IVP učitelé hodnotili velmi kladně – například učitel 4. uvádí: „když přijde nové doporučení z poradny, tak já mám vlastně skoro hned někde připravené téměř hotové IVP. To je pro mě neuvěřitelný bonus...“

Celkem 4 učitelé také zmínili, že je to hlavně speciální pedagog, který **komunikuje s poradnou**.

Dále 3 učitelé uvedli, že speciální pedagog pracuje s dětmi zvlášť v rámci speciálně-pedagogické péče. Celkem 2 učitelé zdůraznili pomoc speciálního pedagoga v tom, že vždy **poradí, co se týče SVP, připraví argumenty pro rodiče a je přítomen při jednáních s nimi**. Například učitel 10. uvádí: „On mi poradí a vysvětlí co a jak – on je pro mě hlavní „guru““. Hodně mi pomáhá, když potřebuji nějaký argument pro rodiče, když nevím, jak jim to říct. Taky pomůže, když si potřebuji postěžovat, vylít si srdce, tak on mě trochu uchlácholí, že řeknu, že to nakonec dělám dobře, že nemůžu po každém chtít, aby to bylo stoprocentní.“

Vždy po jednom učitelé ještě zmínili, že speciální pedagog chodí na náslechy do hodin nebo že se stará o speciální pomůcky.

Školní psycholog

Většina (8) učitelů uvedla, že v současné době na škole mají školního psychologa. Jeden učitel uvedl, že ho nemají, další se o jeho práci zmiňoval, protože do školy dojíždí externě.

Celkem 6 učitelů hodnotilo spolupráci se školním psychologem **pozitivně**, 3 z nich využili možnosti provedení **sociometrie** ve třídě a 3 uvedli, že spolupráce školního psychologa využívají **v práci s kolektivem** – například učitel 6. uvádí: „Taky nám sem jezdí psycholog, takový mladý...on dělá takový hry týmový, i toho žáka s SVP zapojí do hry...To se mi líbí, umí to s nima. On odhaluje i takový ty patologický jevy, když by něco bylo vyloženě špatného nebo třeba právě nějaká ta šikana.“

Výhrady k práci školního psychologa vyjádřili 3 učitelé (ale zrovna z jedné školy). I když práci školního psychologa hodnotili jako prospěšnou, shodli se na tom, že je velmi vytížený a včas jim nepomůže – například učitel 10. uvádí: „Psychologa jsem zatím u téhle třídy nepotřeboval...s ním je dobrá spolupráce, ale on má teď hodně práce na druhém stupni, takže jsem ho tady teď moc neviděl, že by se nám tu nabízel k nějaké práci s dětmi...“ Jeden učitel ještě přidal výhradu týkající se přístupu psychologa při řešení šikany – učitel 4.: „rozumím, že si psycholog vezme dítě, co je zdrojem těch nepříjemností, ale z jeho pohledu je i to dítě chudák, kterému taky bylo ublíženo. Ale já prostě nechci přijmout tu hru, že on je chudák, tak to všichni přijmeme a necháme se od něj šikanovat.“

Dále jiný učitel vyjádřil nejistotu ohledně individuální práce školního psychologa s žáky – učitel 5.: „No já třeba nevím, když jakoby dítě jde ke školnímu psychologovi, tak vlastně nevím, do jaký míry ten školní psycholog může tu situaci konzultovat s tím třídním učitelem.“

Výchovný poradce a metodik prevence

Co se týče těchto dvou kolegů, alespoň jednoho z nich zmínilo 7 učitelů, ale i tak se ke spolupráci s nimi většinou nevyjadřovali nijak konkrétně.

Vždy po jednom učitelé uvedli, že výchovného poradce využívají ke koordinaci doporučení z PPP, ke zpracovávání plánu pedagogické podpory a jeden učitel popsal příklad, kdy mu byl výchovný poradce oporou při jednání s rodiči – učitel 4.: „Při jednání, který bylo strašně nepříjemný, s konkrétní rodinou, kde docházelo k dramatickému rozvodu a ty rodiče mě používali jako prostředníka. On do toho vstoupil, jako nezávislý článek a dal tomu nějaký řád a pak tu školu zastupoval v té věci navenek...“

Metodika prevence zmínili pouze 2 učitelé a to spíše „pro pořádek“ v rámci výčtu kolegů z ŠPP, bez souvislosti se žáky s SVP.

- **Spolupráce s vedením školy**

Celkem 8 učitelů se vyjádřilo, že využívají podporu vedení ve vzdělávání žáků s SVP. Z toho 5 učitelů uvedlo, že jim přijde, že se na vedení mohou obrátit pro radu – např. učitel 9. uvádí: „Vím, že když jdu za vedením, tak dostanu dobrou radu, jak postupovat dál.“

Celkem 3 učitelé zmínili, že se na vedení obracejí až s vážnějšími problémy, většinou v případě nespolupráce rodičů nebo při výchovných problémech žáků.

Jeden učitel uvedl, že s vedením komunikuje skoro jen mailem, většinou kvůli sdílení dokumentů.

Učitel 10. v otázce na podporu vedení uvádí **výhradu**: „Podpora vedení podle mě není v tom, že nám sem těch dětí dávají moc, a kdyby se mělo dodržet, že na každého žáka s úlevami se má snížit počet, tak to teda u nás dodržené není... Už by to vypadalo i jinak, kdybych jich u mě nebylo 28...“

Potřebná podpora ve spolupráci s kolegy ze školy

Co se podpory v rámci spolupráce s kolegy ze školy týče, celkem 5 učitelů uvedlo, že by potřebovali **více času na vzájemné konzultace**. Například učitel 5. uvádí problém s nedostatkem času konzultovat s kolegy z ŠPP : „Určitě by zase bylo příjemnější, kdybychom se mohli sejít vícrát a měli jsme na to lidi, protože většinou tady k té konzultaci dochází někde během cesty na oběd, kde vyplníme nějakých těch deset minut, ale není čas k tomu, abychom si prostě sedli v nějaký třídě a probrali to.“

4.1.6 Spolupráce s kolegy zvenčí (VI.)

V rámci této kategorie se učitelé vyjadřovali k následujícím subkategoriím – spolupráce s kolegy z jiných škol a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a jinými organizacemi.

- **Spolupráce s kolegy z jiných škol**

Spolupráci s kolegy z jiných škol zmínilo pouze 5 učitelů, z toho 2x se jednalo o **účast v projektu kolegiální** podpory učitelů, 2x šlo o **konzultace s bývalými kolegy** a jeden učitel vyslovil přání jít na **stáž do jiné školy** – učitel 2. uvádí: „...*jak se říkalo, že by byl pro učitele ten rok volná. To bych se šel třeba jako stážista podívat jinam, abych načerpal zajímavosti z toho prostředí, jak se tam pracuje, jaký tam mají systém. Někde to může být inspirativní, někde si člověk řekne, zaplat' pánbůh, za to co mám...*“

- **Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními**

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Učitelé sdíleli zkušenosti s oběma zařízeními, ale vzhledem k tomu, že služby se překrývají a spíš záleží na konkrétních pracovištích, která zde není možné jmenovat, budu výsledky uvádět pro obě pracoviště najednou.

Celkem 5 učitelů uvedlo, že někdo z PPP chodí do školy 1x za měsíc.

Dva učitelé uváděli, že je užitečné, když **člověk z poradny stráví ve třídě delší dobu** a vidí žáka, na kterého píše doporučení i v rámci kolektivu. Další 2 učitelé kladně hodnotili **vypracovaná doporučení** -například učitel 8. uvádí: „...*spolupráce s naší poradnou je skvělá v tom, že když já posílám dítě na vyšetření, tak ten psycholog si nejen přečte nějaký zprávy, ale že se nás třeba ptá, jestli my něco potřebujeme, aby to tomu dítěti napsali jako podporu.*“ Na druhou stranu jiný učitel popsal tento přístup k psaní doporučení jako nevyhovující – učitel 10. uvádí: „*Ted' tady máme takovou mladou psycholožku a ona mi všechno odkývá a z poradny se nás stejně rovnou ptají, co si představujeme, aby nám do té zprávy napsali. Takže necítím nějakou extra podporu v tom, že by tam byli nějakí velcí odborníci, kteří mi bůhví jak poradí.*“ (pozn. školy mají spádové poradny)

Celkem 5 učitelů vyjádřilo výhrady k práci PPP. Z toho 4 k podobě **vypracovaných doporučení**. Poradny jsou podle učitelů přehlčené, doporučení bývají nekonkrétní a nepřiléhavé, chybí vysvětlení podstaty SVP žáka rodičům a doporučení v domácí přípravě. Dále 1 učitel uvedl, že **obecně nemá pocit, že by mu zástupce poradny s něčím poradil** –

učitel 10. uvádí: „...když tady jsou, tak si s nimi o tom popovídám, ale že bych cítil, že mi hrozně pomohli, že bych odcházel nabytý informacemi, tak to ne.“

Učitel 4. hovoří o nekonkrétních doporučeních: „ty doporučení jsou na jedno brdo, jako kdybych tam poslal jedno dítě a ne 4 různé.“ Další, učitel 8., situaci popisuje: „... můžu k němu nějakým způsobem přistupovat, ale potřebuju nějak udělat to hodnocení, vlastně co je to, co ještě mám a co nemám...co už můžu hodnotit, že je schopen na tom pracovat a co je pod jeho rozlišovací schopnosti, že nemá cenu...“ Stejný problém uvádí opět učitel 4.: „u dítěte, který má IVP a má tam zmíněnou hyperaktivitu, tak já na základě těch jeho papírů nevím, co po něm ještě můžu vyžadovat, co zvládne a nezvládne. Já mám pocit, že to ty děti jenom čistě zkouší.“

Učitel 4. popisuje potřebu vysvětlení podstaty SVP dítěte rodičům: „kdyby rodičům poskytli ten luxus do detailu jim vysvětlit, proč se to děje, co se děje tomu dítěti v hlavě, o čem je ta konkrétní porucha, co se děje tomu dítěti v hlavě, když má dyslexii nebo dyskalkulii... A vlastně nějak ty rodiče edukovali, aby s tím uměli zacházet.“

Potřebná podpora ze strany ŠPZ a dalších organizací

Potřebu podpory, konkrétně od PPP nebo SPC, vyjádřili 2 učitelé. Oba by potřebovali **častější návštěvy pracovníků poradny** a uvítali by v jednání **osobní kontakt** – například učitel 9. uvádí: „byla paní v poradně, která sem docházela a mluvila s námi, a to nám přišlo fajn, že tam byl osobní kontakt. Ted' netuším, kdo v té poradně je...“ Dále jeden učitel zmínil, že by byla potřeba **kratší objednávací lhůty na vyšetření**.

4.1.7 Teoretické znalosti (VII.)

V rámci této kategorie se učitelé vyjadřovali k následujícím subkategoriím – znalosti speciální pedagogiky a znalosti legislativy ohledně inkluze.

- **Znalosti speciální pedagogiky**

Když měli oslovení učitelé hodnotit své teoretické znalosti speciální pedagogiky, 2 uvedli, že jsou pouze minimální, 2 se hodnotili jako „lepší průměr“ a zbytek se vyjádřil ve smyslu, že základ znají, ale vnímají v tom rezervy.

Celkem 4 si vzpomněli na **přípravu z vysoké školy** a uvedli, že měli nějakou přednášku, teorie se dotkli, ale praxi skoro žádnou. Například učitel 10., který studoval dálkově, uvádí: „Teorie tam bylo dost, ale já jsem studoval dálkově, takže to bylo všechno o tom, si to zjistit sám – „vy

učíte, tak si to zkuste.“ Učitel 4., který také studoval dálkově, zase uvádí: *„hledám projevy dyslexie...a to myslím, že tohle je špatně, protože bychom měli být hodně proškolení, když stát teda chce, abychom v rámci inkluze tady s tím nějak zacházeli. Nerozumím tomu, že při studiu na prvním stupni (pro první stupeň) a to v posledních pěti letech, o tom nepadne ani slovo.“*

Celkem 6 učitelů uvedlo, že si různé diagnózy někde **dohledávají** (internet, literatura), z toho 4 uvedli, že se **ptají školního speciálního pedagoga**. Další 1 učitel uvedl, že když si neví rady, stejně dělají plán pedagogické podpory anebo posílají do PPP.

Dále 5 učitelů uvedlo, že v práci s dětmi s SVP **spoléhají na intuici a zkušenosti**. Další 2 učitelé poukázali na to, že **každé dítě je stejně originál** – například učitel 8. uvádí: *„Myslím, že na začátku mi nestačily (pozn. znalosti), že jsem se toho hodně naučil tím žitím, zkušeností. Zároveň každý dítě je tak originální, že nestačí poučka. Ted' tam mám vlastně kluka...do ted' tam byl jeden s dysortografií, kde jsem měla pocit, že je v poho, ted' tam přišel další, a to je úplně jiná úroveň.“*

- **Znalosti legislativy ohledně inkluze**

Co se týče znalostí legislativy ohledně inkluze, téměř všichni (8) učitelé uvedli, že jejich znalosti jsou v tomto ohledu **minimální a spoléhají se na informace od vedení školy**.

Výjimkou byli 2 učitelé, z nichž jeden zároveň zastává funkci zástupce ředitele pro první stupeň a druhý je původním oborem studia speciální pedagog a uvedl, že má dlouhou praxi ve třídách pro děti s poruchami chování.

Potřeba podpory teoretických znalostí

Potřebu podpory v oblasti znalostí vyjádřilo 5 učitelů. Z toho 2 učitelé uvedli potřebu **doplnit si znalosti ze speciální pedagogiky** – jeden učitel navrhoval **formu kazuistik** od pracovníků PPP/SPC, druhému by vyhovovalo **školení s konkrétními informacemi**.

Dále 2 učitelé uvedli, že by k doplnění teoretických znalostí potřebovali **více času**. Další učitel navrhoval chybějící znalosti doplňovat **konkrétnějšími pokyny k práci se žákem** – učitel 9.: *„Pro mě je nejlepší, když je k tomu nějaký třeba „manuál“, když to dítě má...přijde karta žáka a je tam napsáno, jak se s ním pracovalo...to je jedno vodítko.“*

4.1.8 Další vzdělávání (VIII.)

V rámci této kategorie se učitelé vyjadřovali v rámci jedné subkategorie, a to o své účasti na kurzech a seminářích. Mohli zmínit kurzy, které jim hodně daly nebo které je zklamaly a také v čem úspěch nebo neúspěch kurzů spočíval.

- **Účast na kurzech a seminářích**

Téměř všichni (9) oslovení učitelé si byli schopni vzpomenout, alespoň na jeden kurz nebo seminář, který se minimálně částečně týkal inkluzivního vzdělávání. Mezi povedenými kurzy jmenovali například kurz na téma *tvorba IVP, přístupy v Montessori pedagogice, spolupráce učitel + asistent* nebo kurz *žák s ADHD v hodinách tělocviku*.

Přínosnost kurzu spočívá podle šesti učitelů v tom, že obsahuje **praktické a konkrétní informace s možností si aktivity vyzkoušet**. Například učitel 3. popisuje: „*Asi nikdy nezapomenu na kurz Žák s ADHD ve velké třídě v hodinách TV. To bylo na FTVS, to byl zážitkový program na tři dny. Trochu jsem se toho bál, všichni jsme znali jenom ty semináře neaktivní, ale tady mi vyhovovalo, že to bylo interaktivní.*“ Další, učitel 5., uvádí výhody možnosti si aktivity vyzkoušet: „*Že tam byly ty aktivity a že jsme si je vyzkoušeli, že jsme si přesně prošli tím, čím by si prošlo to dítě, co mu nemusí jít, čemu nemusí rozumět.*“ Nebo učitel 9. hovoří o poměru informací a aktivit: „*...někdy se to dá, že si to aktivně vyzkoušíme. Pro mě je dobré, když je to aspoň kombinace, kde je předání nějakých znalostí a něco si můžeme vyzkoušet. Vím, že ne vždycky to jde, byly i školení, kde jsem si nic nevyzkoušel a zase jsem tam měl spoustu dalších informací.*“

Vždy po jednom učitelé také mezi charakteristikami dobrého kurzu uvedli to, že se sejde dobrý kolektiv učitelů a také kvalitu a praktické zkušenosti lektora - např. učitel 2. vzpomíná na přednášky z dálkového studia: „*Někdy mi přišlo, že oni od nás čerpají inspiraci. My jsme třeba chtěli, aby nám ten vyučující řekl nějakou praktickou situaci a on nic...*“

Celkem 2 učitelé uvedli důvod, **proč se kurzů tolik neúčastní**. Jeden učitel uvedl, že zrovna témata SVP by pro něj nebyla prioritou a druhý uvedl, že by se nějaký kurz přihlásil, kdyby to vyžadovaly okolnosti – učitel 7. vysvětluje: „*Zatím mě toho taky tolik netrápí...mám tam jenom tu holku ve třídě, co má asistenta a nějaký doporučení, ale není to specifická nějaká vada...kdyby to byl třeba autista, tak to bych se asi přihlásil na nějaký školení.*“

Učitelé uváděli i **charakteristiky kurzů, které jim nic nepřinesly**. Mezi nimi 4 učitelé uvedli, že jim nic nepřináší pouze teoretická přednáška – někteří vzpomínali na přednášky za studií nebo například učitel 3. popsal konkrétní kurz: „*Byla to přednáška....a nevyhovovalo mi, že tam někdo jenom teoreticky říkal zkušenosti.*“ Další 2 učitelé uvedli, že se na kurzech často opakují informace – například učitel 2. uvádí: „*...myslím, že nějaký krátký (pozn. kurz) už mi nemá co nabídnout...a taky to pořádají pořád ti samí.*“

Celkem 4 učitelé uvedli **důvod, proč se jim na kurzy nedaří chodit tak často**, jak by chtěli. Dva z nich jako důvod uvedli **nedostatek času** a další 2 **nedostatečnou finanční podporu ze**

strany školy – například učitel 4. uvádí: „Ted' si říkám, že to je super, že státnice mám hotový, ale člověk zjistí, že když mám 1500Kč na celý rok jako příspěvek od zaměstnavatele a dobrý kurz stojí 5000Kč a já si pak říkám „já si budu brát dovolenou nebo neplacený volno, a ještě si to zaplatím...”“

Potřebná podpora v dalším vzdělávání

Když učitelé měli navrhnout, **co by jim pomohlo**, 2 z nich popsali obecněji formu vzdělávání a další jmenovali konkrétní témata kurzů.

Jeden učitel uvedl, že by potřeboval konkrétní **databázi metod** a další by uvítal **pravidelná shrnutí novinek** – učitel 9. uvádí: „Mně by přišlo i hrozně super, kdyby byl nějaký kurz, který by se jmenoval „Novinky za posledních 5 let v oblasti psychologie nebo pedagogiky...taková jako aktualizace.”“

Mezi **konkrétními tématy**, která by se hodila, 2 učitelé zmínili *práci s cizinci* a vždy po jednom také *práci s agresivním rodičem*, *gradování úkolů*, *rozvíjení „soft skills“*, *práce s cizinci*, *práce s nadanými žáky* nebo *se žáky s poruchami autistického spektra*.

4.1.9 Hodnocení školy jako celek (IX.)

Učitelé měli prostor se vyjádřit ke své škole jako celku, podle toho, jak se jim zdá a jestli funguje ve výše zmíněných kategoriích. Někteří učitelé ve vzorku pocházeli ze stejné školy, takže celkem zde uvedeme shrnutí pěti škol.

Všichni učitelé obecně vyjádřili názor, že se jim inkluzivní vzdělávání jako škole daří – například učitel 1. uvádí: „Myslím, že se nám daří, pořád pracujeme na tom, aby ty děti tady mohly být, zažívaly úspěch.“

Celkem 8 učitelů popisovalo **prostředí školy jako příjemné**. Z toho 4 učitelé mluvili o **spolupráci a vzájemné pomoci** – například učitel 5. uvádí: „vždycky máš někoho, za kým jít, když si něčím nevíš rady a ta spolupráce jak mezi kolegy nebo s rodičema je opravdu veliká.“ Dále 2 učitelé zmínili **dobrou komunikaci**. Jeden učitel také zmínil i pořádání **neformálních akcí**.

Dále 2 učitelé zmínili **dobrou spolupráci se školním poradenským pracovištěm**, jeden zmínil jako pozitivum, že mají **zavedené asistenty** – učitel 7.: „Myslím si, že u nás je spolupráce asistentů s dětmi, které potřebují víc pomoci docela dlouhodobá, že to není otázka posledních třech let, kdy se to objevuje v běžnějších školách.“ Další učitel považoval za důležité, že **škola proti inkluzi nebojuje**.

Celkem 3 učitelé (ze 2 škol) zhodnotili svou školu jako **nadstandardní** – například učitel 4. uvádí: „Já bych řekl, že naše škola je hodně nadstandardní v tom přístupu, jak k těm žákům, tak k těm rodičům.“ Další, učitel 8., se vyjadřuje podobně: „Naše logopedka o naší škole mluví jako o exkluzivně inkluzivní a já si myslím, že skutečně tady všichni se snažíme dětem pomoci všem, bez rozdílu...“

Nadstandardní péče o děti s SVP se paradoxně objevila i mezi **negativy**. Celkem 4 učitelé (ze 2 škol) uvedli, že jejich **škola má určité jméno, což s sebou nese to, že děti s SVP je tam více než jinde** – například učitel 1. uvádí: „My tady těch dětí...tím že se o naší škole ví, že jsme proinkluzivní a že tedy máme docela dobře vytvořený systém podpory dětem, tak těch dětí se sem hlásí víc, než je průměr podle mě...myslím, že je nějaká hranice inkluze, kterým dětem to ještě vyhovuje a kterým ne, a že to taky ne ve všech případech je a není to dobrý pro nikoho, ani pro dítě, kolektiv ani pro nás.“ Další, učitel 4.: „Ale je to dvojsečný....může se stát, že budeme ta škola, kam chodí ty děti, co potřebují pomoc, a začne se z nás stávat speciální škola, což nechci.“

Jeden učitel také uvedl, že pro inkluzi mají **moc dětí obecně** a někdy **nezbývá čas na ty „nadané“** – učitel 10.: „Ale opravdu si myslím, že by jich (pozn. dětí) tady mohlo být celkově méně, abychom se těm s potížemi mohli věnovat. Nejen těm s potížemi, ale i těm šikovným, protože na ty ten prostor není.“

Celkem 3 učitelé (ze 2 škol) také upozornili na **rozdíly mezi kolegy**. Např. učitel 3. uvádí: „Ta spolupráce, co já vnímám...je to 50 na 50. Jsou kolegové, kteří jsou důslední a chtějí pracovat, a ne vždycky se jim to vrátí od té rodiny, není to stoprocentní...Prostě vím už, za kým jít a tam to funguje, některé bych si vzala spíš do počtu.“ Dva učitelé shledávají **rozdíl mezi prvním a druhým stupněm** – učitel 4. uvádí: „Mně osobně strašně štve, že to, o co my se tady snažíme, těm dětem pomoci v rámci těch jejich problémů, tak se pak z velkých částí zabije na druhém stupni, kde už nikoho moc ty děti osobně nezajímají.“ Učitel 10., kolega ze stejné školy, dodává: „Vím, že to ale není jednoduchý s některými kolegy, který nejsou nadšený pro začlenění „postižených“ dětí do běžné výuky, nejsou s tím ztotožněný, a i když děti mají vypracovaný IVP se speciálními postupy, tak to učitelé neberou na vědomí a nerespektují to...“

Potřebná podpora ze strany školy

Celkem 2 (ze 2 škol) učitelé by také uvítali **lepší podmínky**, jak **materiální**, tak co se **prostoru** týče – učitel 1. uvádí: „Ty vnější podmínky, jako je počet dětí ve třídě, prostory, tak si myslím... že to... já se v to nevyznám...to, co říká stát o inkluzi není vůbec dodrženo, ty podmínky pro to, aby tu ty děti mohly být, tady nemáme.“

4.1.10 Psychohygienu učitele (X.)

V rámci této kategorie se učitelé vyjadřovali k následujícím subkategoriím – supervize a další podpora od psychologa.

- **Supervize**

Celkem 5 učitelů se vyjádřilo, že někdy využili supervizi, z toho 3 ji stále využívají. Další 2 o možnosti supervize nevěděli a uznali, že v některých situacích by ji využili. Zbylí 2 supervizi také neznali, ale když jsem jim popsala, o co jde, uvedli, že by ji nevyužili.

Pro 3 z těch, kteří měli se supervizí zkušenost byli někdy **tématem k řešení žáci s SVP** – např. učitel 1. uvádí: „některý ty děti s SVP maj problémy v chování, který přerůstaj do celý ty skupiny nebo do toho vztahu, že se v tý skupině někdy těžko pracuje, protože to tam někdo narušuje, protože to tam tím svým chováním a nemyslim, že je to jenom porucha chování, co tam znemožňuje další práci...to tam řešíme.“

Učitelé se zkušeností se supervizí na ní oceňovali **možnost vidět pohledy ostatních** (3) – např. učitel 9. uvádí: „Takže se tam radíme, zjišťujeme, že jsme na tom hodně podobně, to je na tom taky fajn, že ten, kdo nestihá, tak ví, že v tom není sám...“ Také vždy po jednom uváděli možnost **sdílení nápadů** nebo např. učitel 8. popisuje **výhody supervizora**: „Zároveň ten supervizor to nějak řídí, není to jenom plkání, pojmenuje ten problém, my se mu věnujeme...“

Důvody odchodu ze supervize, což se týkalo 2 učitelů, byly u jednoho **nerelevantní témata** a u druhého **nízký počet účastníků**, zřejmě kvůli pozdní odpolední hodině.

Mezi důvody nezájmu učitelů, kteří supervizi nezažili (celkem 3) byl **nedostatek času** (1), preferování **řešení problémů neformálně** (2) **nebo potřeba mluvit i o něčem jiném než o žácích**. Učitel 7. uvádí všechny tři důvody: „No máme to tak neformálně, že to vyplyne, že se sejdeme u kávy...ale tím, že nás je hodně...toho času není moc...A když už je ten čas, tak člověk chce i vypnout...A připravovat se na ty hodiny, aby to bylo zábavný, to je náročný... Ten prostor na to není, je nás hodně, hodně početný třídy.“

Celkem 3 učitelé během rozhovoru popsali **několik situací, kdy by bývali supervizi využili**. Celkem 2 učitelé popsali situaci, kterou ilustruje vyjádření učitele 4.: „ze začátku jsem měl ty tendence a myslel jsem si, že když já udělám na 150% něco, tak ten výsledek tam bude. Já jsem se vyždímal, ale stejně jsem zjistil, že ten výsledek tam není a bylo pro mě hrozný zjištění, že já s tím nemůžu nic udělat.“ Zbylí dva učitelé popsali další situace – např. učitel 3.: „...ještě ta třída, kde byl soud a ty děti odebraný, tam by mi ta supervize pomohla. Protože ode mě vlastně vyšel ten podnět,

že v té rodině není něco v pořádku, takže se na mě vlastně přenesla i zodpovědnost z té rodiny na sebe...člověk uvažuje, jak to cítí děti, jestli neublížíte“ Další, učitel 1., popsal situaci náročné práce s rodiči: *„Pro mě bylo těžký, jako třídní, mně nějak... člověk už učil dlouho, trávil tady tolik času...asi ty rodiče byli poslední kapka, oni si stěžovali, že se nic neučí, přitom tu člověk trávil dny a večery, skoro noci...“*

- **Další podpora od psychologa**

Učitelé se mohli v rozhovoru vyjádřit, jestli by nepotřebovali nějakou podporu, konkrétně od psychologa.

Osobně by podporu psychologa využilo 5 učitelů. Celkem 3x byla zmíněna potřeba **zpětné vazby, ujištění, že to, co dělají, je v pořádku**. Například učitel 1. uvádí: *„Možná že by i bylo fajn mít nějaký osobní rozhovor...nějak se ujistit, jak na tom, jestli to dělám dobře, co nějak dělat dál“* nebo podobně učitel 4.: *„Já si myslím, že každý učitel by potřeboval mít nějakýho supervizora, psychologa, který by s nim probral v jakém stavu ten učitel je a jak se do toho stavu dostal. Myslím, že normální člověk pořád pochybuje, jestli tu práci dělá dobře a potřeboval by se ujistit, že jí buď jo dělá dobře, nebo že tady pozor, hele teď už jsem hodně mimo mísu....“* Opět 3 učitelé zmínili **zájem o osobní rozvoj pro oblast jednání s rodiči** – např. práce na sebevědomí, posilování trpělivosti nebo řešení nedorozumění s rodiči.

Pro třídu by spolupráci psychologa využili 3 učitelé. Např. učitel 9. uvádí: *„Mně přijde super, že jsou tady školní psycholožky...že jsou takovou součástí té třídy a pracují s námi... Za mě by bylo ideální, kdyby takové třeba dvouhodinové sezení bylo třeba zafixované v rozvrhu...“* Další 2 v rámci osobního rozvoje – např. práce na asertivitě.

Jeden učitel uvedl, že by spolupráci psychologa využil **při konzultacích s rodiči**. Učitel 3. uvádí: *„... taky by se psychologa mohlo využít i při jednání s rodiči, tam je myslím hodně důležitý...že je za ním pošleme, pak si o tom promluvíme my s těmi rodiči i s tím psychologem. A rodiče na to myslím hodně slyší, protože já myslím, že nás učitele v tomhle moc neberou.“*

4.2 Průřezová témata

Při analýze rozhovorů v rámci předem vytvořených kategorií se začala objevovat některá témata, která zasahovala do několika kategorií zároveň. Nakonec vzniklo celkem 6 průřezových témat. Zde jsou témata pro přehlednost rozdělena do dvou kategorií – **témata na**

straně učitele (potřeba nadhledu, zkušenosti, práce od první třídy) a **témata na straně prostředí a podmínek** (příliš mnoho dětí, nedostatek času, nespolupracující rodiče).

4.2.1 Průřezová témata na straně učitele

- **Potřeba nadhledu**

Celkem 7 učitelů se v rozhovoru vyjádřilo, že si **nejsou jistí, jak něčeho docílili**, že **neví, jestli to mohou zevnitř posoudit** nebo vyloženě uvedli, že **by potřebovali zpětnou vazbu**.

Téma nadhledu zaznělo napříč 3 kategoriemi I., II. a III.

Například učitel 1. uvádí: „Nevim, jestli to můžu posoudit já, když jsem v tom procesu učení... Spíš, když je nějaká vnější událost, když tam přijde někdo jinej...“

Dále učitel 8. vysvětluje potřebu zpětné vazby: „Co mi chybí, je nadhled, jakoby ve smyslu, že jak ti tady říkám, že myslím, že to dělám, ale nemám zpětnou vazbu, jestli to tak skutečně je. Když se k nám přijde podívat třeba zástupkyně, tak vždycky vidí nějaký výtah. Takže by člověk potřeboval dlouhodobější pozorování, dlouhodobější zpětnou vazbu.“

- **Zkušenosti**

Celkem 6 učitelů v rozhovoru zmínilo roli zkušenosti ve své práci. Buď ve smyslu, že jim **v něčem stále chybí**, nebo že něco je pro ně **s narůstající zkušeností jednodušší**. Zkušenost byla zmíněna napříč čtyřmi kategoriemi I., II., IV. a VII.

Učitel 4. vzpomíná na své začátky: „...V těch prvních letech, kdy člověk zároveň studoval a i učil, tak to v tom totálně plaval... nevěděl, co ta norma je nebo není.“

Učitel 10. si pochvaluje, že je poprvé starší než rodiče v jeho třídě: „Ted' už jsem si poprvé jistější i proto, že jsem konečně starší než ti rodiče... doted' si člověk nebyl jistý, protože je ještě ten mladší, ale ted' už se to nějak přehouplo.“

- **Práce od první třídy**

Celkem 7 učitelů se během rozhovoru vyjádřilo, že na něčem je potřeba pracovat dlouhodobě, už od první třídy. Tento názor učitelé vyjádřili napříč třemi kategoriemi I., II. a III.

Většinou šlo o nastavování pravidel chování nebo určitých standardů chování ve třídě, případně potřebu si na sebe zvyknout.

Učitel 8. popisuje pokrok, který jeho třída udělala od první třídy: „Myslím, že se na za ty 4 roky podařil obrovské kus práce. Že ty děti, zvláště ty kluci byli jako utržený ze řetězu... Uvědomil jsem si,

že se s nima dobře pracuje jenom v přírodě, že venku jsou úplně skvělí, ve třídě jsou prostě hrozně svázaný. Myslím si, že za ty 4 roky udělali hrozně...jednak oni sami vyrostli, jednak myslím si, že ta pravidla....Já se snažím každoročně ta pravidla domluvit s tou třídou a zároveň jsou v podstatě pořád od první třídy stejná, že se nám daleko líp daří zvládat. “

Učitel 5. popisuje, jak mají ve třídě nastaveno, že si děti navzájem pomáhají: „My jsme s tím pracovali od první třídy a tím, že tu třídu vedu už pátým rokem, tak se známe, víme, kdo může pomoci, máme to tady tak nastavené.“

Učitel 7. popisuje, jak se se třídou navzájem od první třídy přizpůsobovali: „Tím, že člověk si je vede od první třídy, tak si je trochu přizpůsobí... Tak ono se říká, že ta třída je obraz toho třídního...i když, tak to pak nevím, co jsem to dělal s tou svojí minulou třídou... “

4.2.2 Průřezová témata na straně prostředí a podmínek

- **Příliš mnoho dětí**

Názor, že ve třídě je příliš mnoho dětí s SVP nebo mnoho dětí pro inkluzivní vzdělávání, obecně vyjádřilo celkem 5 učitelů, napříč pěti kategoriemi I., III., V., VII. a IX.

Příklad obojího uvádí např. učitel 10.: „Já jich mám 28, z toho 3 IVP, poruchu pozornosti, další 4 plán podpory....“

Učitel 1. upozorňuje, že pro tolik dětí jejich škola nemá podmínky a inkluze v takovém počtu nemůže být efektivní: „Ty vnější podmínky, jako je počet dětí ve třídě, prostory, tak si myslím...že to...já se v tom nevyznám...to, co říká stát o inkluzi není vůbec dodržený, ty podmínky pro to, aby tu ty děti mohly být tady nemáme, myslím, že je nějaká hranice inkluze, kterým dětem to ještě vyhovuje a kterým ne a že to taky ne ve všech případech je a není to dobrý pro nikoho, ani pro dítě, kolektiv ani pro nás“

- **Nedostatek času**

Na nedostatek času si stěžovalo celkem 5 učitelů, napříč šesti kategoriemi I., IV., V., VII., VIII. a X.

Celkem 2 učitelé uvedli, že by potřebovali více času **na přípravu pomůcek** – například učitel 1. uvádí: „Já mám pořád pocit, že mám málo času...Potřebovala bych se nějak zastavit a vytvořit systém nějakých pomůcek...V tom Montessori mě zaujal ten systém pomůcek, ale já na to nemám kapacitu nebo čas.“

Další 4 učitelé uvedli, že by potřebovali čas **na dostudování teoretických znalostí** – například učitel 9. uvádí: „Vím, že, třeba právě teď na nočním stolku mám 4 knížky, který bych chtěl přečíst, většinou se mi daří číst takhle víc o prázdninách, takže jo, nějaké knížky si přečtu. Třeba vím, že fajn knížky má kolegyně, co se týká dětí právě se speciálními potřebami, něco jsem si půjčil. Přišel mi zajímavý třeba film o Summerhill. Ale je fakt, že na to není asi tolik času, co bych si představoval.“

Dále učitelé, vždy po jednom, uváděli, že by potřebovali čas na zvládnutí byrokracie, na konzultace s kolegy a s rodiči, na vzájemné hospitace a dva učitelé uvedli nedostatek času jako důvod pro neúčast na supervizích.

- **Nespolupracující rodiče**

Celkem 6 učitelů v rozhovoru vyjádřilo určitou **bezmoc v situacích, kdy se se žákem vyskytne problém, ale rodiče nespolupracují**. Toto téma zaznělo napříč třemi kategoriemi II., III. a IV.

Učitel 2. popisuje práci s agresivním žákem: „Samozřejmě je obrovská komunikace s rodiči, požadovali jsme vyšetření...ale moc nástrojů taky nemáme.“

Učitel 4. vyjadřuje potřebu „páky“ na rodiče žáka, který ostatním ubližuje: „Aby se daly podmínky hry...když to nebude dodržovat, tak aby i pro rodiče z toho byly nějaký důsledky, že mi ho vyloučíme ze školy a hledejte si jinou školu... nebo vyloučíme ho na 14 dní, jako je to třeba v jiných školských systémech...tak by si to, myslim rozmysleli i ty rodiče, jestli se na tu výchovu vykašlou nebo s tím něco budou dělat....páky jsou leda poznámka...“

Nebo učitel 8., který hovoří o potřebě práce s rodinou žáka, který je agresivní: „Zároveň to hodně řeším s jeho rodičema, nejenom já, ale i se zástupkyní a psychologkou jsme řešili, že to vlastně není naše práce, že je to na nějakou rodinnou terapii. Ten kluk má problémy se sebevědomím, ale ta rodina na to nereaguje, nemyslim si, že je to zanedbávající rodina, ale prostě se touhle cestou nevydali...“

4.3 Shrnutí výsledků

Přehledné shrnutí výsledků z rozhovorů je znázorněno v **rozsáhlé tabulce v příloze 2. této práce**. Tabulka obsahuje konkrétní témata, která učitele zmiňovali v odpovědi na před začátkem výzkumu položené výzkumné otázky (1. V jakých činnostech si učitelé připadají jistí a co se jim daří? 2. V jakých činnostech se jim nedaří a v jakých oblastech své práce vnímají překážky? a 3. Jakou si ve své práci představují podporu?).

Domnívám se ale, že konkrétní metody práce s žáky mohou sice přinést užitek v podobě inspirace ostatním učitelům, ale pro náš výzkum je důležité něco jiného. Podstatné podle mého názoru je to, že oslovení učitelé byli většinou schopni **poměrně jasně a konkrétně popsat metody**, které v rámci inkluzivního vyučování používají, **dokázali popsat i své nedostatky a rezervy a navrhnout realistické možnosti podpory**. Osobně jsem očekávala mnohem více stížností na zbytečné papírování, nevychované děti a příliš povinností navíc. Jsem si vědoma, že oslovení učitelé, až snad na jednu výjimku, pocházeli z velmi „proinkluzivních“ škol a obecně neodpovídají typickému vzorku českých učitelů. Roli skladby vzorku na výsledky se budeme podrobněji věnovat v diskusi.

5. Diskuse

V části věnované diskusi zhodnotíme jednotlivé části práce, budeme se věnovat limitům našeho výzkumu, uvedeme srovnání výsledků získaných na základě kvalitativního šetření s poznatky dostupné literatury uvedené v literárně-přehledové části práce a možnosti jejich uplatnění v budoucím výzkumu nebo v praxi.

V **literárně-přehledové část** práce byla věnována teoretickému základu našeho tématu – kognitivně-behaviorální teorii a konceptu vnímané osobní účinnosti. Dále byla popsána specifika vnímané osobní účinnosti v rámci výkonu povolání učitele – profesní vnímaná účinnost (VPÚ) učitele. Třetí kapitola byla věnována tématu inkluzivního vyučování, především kvůli vytvoření lepšího přehledu o prostředí, kde nás vnímaná profesní účinnost zajímá – v rámci inkluzivního vzdělávání a také pro lepší orientaci v pojmech používaných učiteli v rozhovorech v empirické části. Kapitola věnovaná inkluzi byla zařazena také kvůli poznatkům z nově vycházející vyhlášky upravující inkluzivní vzdělávání v České republice. Poslední kapitola byla věnována konkrétnímu působení a roli vnímané profesní účinnosti učitelů právě v prostředí inkluzivního vzdělávání.

Všechna témata by mohla být rozpracována ještě více do hloubky. Na druhou stranu, to by způsobilo zbytečné odchylování se od tématu práce. Například v kapitole o inkluzi nebyl věnován prostor různým modelům inkluze (např. sociální, medicinský). Modely inkluze by pak doplnily problematiku působení postojů učitelů k inkluzi a jejich souvislost s jejich vnímanou profesní účinností v této oblasti.

V rámci literárně-přehledové části je citováno množství výzkumů, kde byla měřena vnímaná profesní účinnost buď obecně nebo v rámci inkluze. Zde je potřeba upozornit, že autoři

výzkumů s vývojem konceptu vnímané profesní účinnosti učitelů používali různé škály k jejímu měření, což má za následek jen omezenou možnost mezi sebou výsledky porovnávat. Autoři také pocházeli z různého kulturního prostředí, což je vidět zejména v oblasti zaměřené na VPÚ učitele v rámci inkluze, kde autoři, kteří nastavili tradici výzkumu VPÚ učitelů a inkluze pocházeli z pro naše podmínky obtížně srovnatelné Asijsko-pacifické oblasti. Také je potřeba zmínit, že velké množství výzkumů na téma VPÚ učitelů je realizováno na studentech pedagogiky, kteří ještě nemají s výukou v rámci inkluze tolik zkušeností.

V rámci literárně-přehledové části by mohlo být rozpracováno ještě téma vnímané kolektivní účinnosti učitelů, na které jsme také několikrát narazili. Na druhou stranu se jedná o téma velmi komplikované, které by vystačilo na samostatnou práci, protože v sobě zahrnuje i problematiku školního klimatu a dalších proměnných.

Empirická část práce obsahuje popis přípravy, průběhu a výsledky kvalitativního šetření za účelem zmapování situace inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů na prvním stupni základní školy.

Zvolená metoda výzkumu – polostrukturovaný rozhovor, se pro účely šetření ukázala jako vyhovující. Vzhledem k flexibilitě polostrukturovaného rozhovoru bylo možné plynule přecházet mezi kategoriemi a doptávat se na konkrétní názory a návrhy učitelů. Zároveň se vyplatila i poměrně strukturovaná kostra rozhovoru, protože učitelé i tak hodně odbíhali, měli tendenci popisovat konkrétní události. Jedinou nevýhodou metody je její časová náročnost.

Limitem zvolené metody je **závislost na schopnosti sebereflexe respondentů**, zvláště když učitelé často měli za úkol hodnotit, jak se jim v různých činnostech daří. Možné to bylo vidět například ve srovnání učitelů ze dvou škol, kde jedna byla velmi proinkluzivní a ve druhé byly podle vyjádření dotyčného učitele jen 2 asistenti a málo „inkludovaných“ žáků. Učitel z méně inkluzivní školy málokdy uváděl, že by se mu něco nedařilo, a i školu jako celek hodnotil jako v inkluzi poměrně úspěšnou. Naopak jeden učitel, kterého jsem v pozdějších týdnech měla možnost vidět velmi hezky pracovat se třídou, kde bylo několik dětí s SVP, v rozhovoru vyjadřoval pochybnosti, jestli by pro třídu v rámci inkluze nemohl dělat víc.

Časová náročnost metody nakonec nepřímou souvisela s dalším z limitů výzkumu – s **velikostí vzorku**. Bylo poměrně těžké sehnat učitele, kteří by byli ochotní věnovat hodinu svého času, ještě k tomu na, pro některé z nich, kontroverzní téma. V komunikaci s učiteli bylo ze začátku hodně potřeba zdůrazňovat, že účelem výzkumu je právě získání pohledu učitelů a jejich

návrhů podpory. Také se ukázalo, že období zimního semestru není z hlediska časových možností učitelů ideální. V září bývají vytiženi kvůli zahájení školního roku, s příchodem čtvrtletí se na mnoha školách konají individuální konzultace a pak plynule nastupuje shon s přípravami podzimních jarmarků a vánočního koncertu. Výsledkem je poměrně malý vzorek, kde někteří učitelé pocházeli z té samé školy.

Dalším limitem je **složení vzorku**. I z důvodů popsaných výše se do vzorku nevyhnutelně dostali učitelé, kteří mají k inkluzi pozitivní postoj a také pocházejí ze škol, kde je „proinkluzivní“ přístup větším standardem než na jiných školách. Všichni učitelé také pocházeli z pražských a velkých nebo středních škol. Je možné, že učitelé na mimopražských školách přistupují k inkluzi odlišně. Menší školy mají také menší dostupnost jak školních, tak mimoškolních poradenských pracovníků, takže učitelé z malých škol by možná uváděli jiné situace než učitelé na těch velkých. Ve vzorku také převažovaly učitelé z mého okolí, i když jsem se snažila oslovovat ty, které neznám příliš dlouho a nevidáme s v rámci školy.

Na druhou stranu skutečnost, že většina učitelů ve vzorku se vyznačovala zřejmě nadprůměrným zájmem a kladným postojem k inkluzi, má i svá pozitiva. učitelé, kteří se o problematiku inkluze nezajímají by totiž pravděpodobně nebyli schopni poskytnout tolik zkušeností a relevantních podnětů.

Dále uvedeme shrnutí a zhodnocení výsledků podle položených výzkumných otázek:

1. V jakých činnostech si učitelé připadají jistí a co se jim daří?

Všichni učitelé ve vzorku byli schopní v rámci jednotlivých kategorií jmenovat většinou několik funkčních přístupů, případně kolegů, na které se obrátit. Množství metod málo stížností jmenovali především v rámci podkategorií, které se týkaly výuky nebo přímo jejich práce s dětmi práce s kolektivem, zvládání chování žáků). Toto zjištění připomíná nálezy autorů z dob začátku výzkumu VPÚ učitelů (Armor, 1984), kdy bylo přesvědčení učitele, že dokáže působit na žáky i přes nepřízeň faktorů jejich kontrolu (např. právě rodiče) jádrem začínajících modelů.

Kladně učitelé hodnotili i spolupráci v rámci školy, zvláště spolupráci se speciálním pedagogem. Všichni, kteří měli možnost spolupracovat s asistentem jeho přítomnost ve třídě považovali za přínosnou a jako klíčové pro dobrou spolupráci s ním uváděli hlavně vzájemné naladění, jakousi chemii.

I školu jako celek hodnotili učitelé jako v inkluzi úspěšnou. V této souvislosti vyzdvihovali hlavně atmosféru spolupráce a možnost mít za kým se poradit. Působení osobních vztahů na spolupráci bylo znát i při popisu spolupráce s ostatními odborníky ze školy (speciální pedagog, vedení, metodik prevence). Podle toho, s kým učitelé uváděli, že často spolupracují, bylo vidět, že i tato spolupráce je často určena spíše osobními vztahy než např. standartními činnostmi pracovníků v patřičných vyhláškách. Je zajímavé, že spolupráci s kolegy mimo školu, zvláště z PPP, učitelé tak pozitivně nehodnotili, zvláště když to byli vzděláním srovnatelní odborníci. Může to být tím, že výhrady byly založeny především na nedostatku času a nedostupnosti podpory od školských poradenských zařízení.

Klíčová úloha spolupráce s ostatními odborníky byla popsána ve výše zmíněných výzkumech, kde autoři mimo jiné navrhuji zaměřit se ve vzdělávání učitelů na rozvoj komunikačních schopností (např. Malinen, Savolainen, & Xu, 2012). Při studiu materiálů jsem si ale nikde nevšimla, že by autoři rozlišovali spolupráci s jinými odborníky v rámci školy a mimo ni. Skutečnost, že s „domácími“ odborníky ve škole se spolupráce daří, ale s těmi např. v PPP se nedaří by mohla nasvědčovat tomu, že úspěch spolupráce nemusí být založen pouze na komunikačních schopnostech.

Zde je na místě připomenout, že oslovení učitelé uváděli zkušenosti jen s omezeným výčtem druhů SVP a diagnóz žáků. Jak uvádějí Avramidis a Norwich (2002), přístup učitelů k inkluzi záleží i na povaze SVP žáka a je pravda, že v souladu s jejich zjištěními, i učitelé v našem vzorku častěji zmiňovali problémy se žáky s poruchami chování než s jinými SVP.

2. V jakých činnostech se učitelům nedaří a v jakých oblastech své práce vnímají překážky?

Jednou z nejčastějších oblastí, kde se učitelům nedaří byla komunikace s rodiči, kde mnozí z nich vyjadřovali určitou bezmoc až pocit frustrace z toho, že pokud nespolupracuje rodič, škola má jen omezené možnosti. Téma nespolupracujícího rodiče, se kterým se nedá hnout prostupovalo více kategoriemi.

Jako nepříjemné většina učitelů zmínila zvládání agrese u žáků. Učitelé často měli jen jednotlivé zkušenosti, když situaci řešili odvedením žáka mimo třídu a bylo pro ně těžké vymyslet jiná řešení, než žáka odvést ze třídy.

Některé časté výhrady odpovídaly obavám, které ve své práci zmiňují Forlin a Chambers (2011) – obava z nedostatku času a zdrojů a obava, že se sníží celková úroveň školy. Autoři sice obavu učitelů z poklesu celkové úrovně školy považují za ne příliš opodstatněnou a uvádějí, že je možné některé z obav rozptýlit vhodnou intervencí. Z toho, jak ji popisovali v našem výzkumu oslovení učitelé se domnívám, že nejde pouze o předsudek. Učitelé si nestěžovali, že by „inkludovaní“ žáci nějak zpomalovali ostatní, spíše upozorňovali na nevhodné podmínky, které mají za následek neefektivní vzdělávání obecně.

Jak bylo zmíněno výše, hodně výhrad učitelé měli ke kvalitě spolupráce s externími odborníky. V rámci spolupráce s kolegy ze školy obecně málo učitelů zmínilo spolupráci se školním psychologem, ale když už se o něm zmínili, uváděli, že je často hodně vytížený a jeho pomoc se k nim nedostane včas.

Množství učitelů spatřovalo rezervy ve svých teoretických znalostech a vesměs negativně hodnotili svou přípravu z vysoké školy. Vadila jim především převaha teorie a nedostatek praxe. I když často vyjadřovali ochotu si potřebné znalosti doplnit, uváděli, že narážejí na nedostatek času nebo finančních prostředků. Například v práci autorů Stites, Rakes, Noggle, a Shah (2018) se také objevuje zjištění, že v tomto případě studenti pedagogiky, si připadají nedostatečně připravení ke vzdělávání žáků s SVP.

3. Jakou si ve své práci učitelé představují podporu?

Učitelé ve vzorku byli schopni formulovat řadu zajímavých možností podpory ve své práci. Jmenovali i několik možností podpory konkrétně od psychologů -například skupinová nebo individuální supervize, konzultace ohledně osobního rozvoje nebo spolupráce s psychologem v jednání s rodiči nebo při práci s kolektivem. Někteří učitelé uváděli i konkrétní témata kurzů a seminářů. Některá témata by spadala i do odbornosti psychologů.

Je škoda, že učitelé málokdy zmiňovali, že by využívali konzultací školního psychologa, protože školní psycholog je na škole i pro ně.

Některé nápady na podporu např. ve vyučování se by se odborností týkaly spíše ostatních učitelů nebo speciálních pedagogů a učitelé obecně vyzdvihovali možnost vzájemného sdílení a zpětné vazby. V této souvislosti mě napadá, že by bylo bývalo zajímavé využít jako metodu výzkumu například fokus group (ohniskovou skupinu), kde by učitelé mohli diskutovat a

vyměňovat si konkrétní metody a zkušenosti. Využily by se tak nashromážděné konkrétní nápady, které pro účely našeho výzkumu nebyly vlastně tak významné.

Další zajímavou metodou sledování profesního rozvoje učitelů by mohla být longitudinální případová studie doplněná deníkovými zápisy sledovaných učitelů, kterou použili například Mullholland a Wallace (2001).

Z poněkud praktičtější zaměřených možností dalšího výzkumu by bylo pro přesnější představu vhodné využít některou z obecných škál k měření vnímané profesní účinnosti učitelů nebo konkrétně škálu TEIP určenou pro kontext inkluze. Kvantitativní přístup by umožnil získání konkrétnějšího vhledu do mechanismů působení jednotlivých aspektů vnímané akademické účinnosti. Vzhledem k množství stížností na nedostatečné znalosti a málo zkušeností se vzděláváním žáků s SVP by bylo vhodné se zaměřit například na působení různých vzdělávacích intervencí a zprostředkovaných praktických zkušeností na jednotlivé aspekty VPÚ učitelů v rámci inkluze.

Výsledky tohoto kvalitativního šetření by mohly kromě zmapování situace inkluzivního vzdělávání a získání lepší představy o potřebné podpoře učitelů posloužit i jako podpůrný materiál pro adaptaci některé ze škál na české prostředí.

Závěr

Tématem diplomové práce byla vnímaná profesní účinnost učitelů v souvislosti s inkluzí. V literárně-přehledové části jsem se v mezích rozsahu práce pokusila shrnout teoretické pozadí a vývoj konceptu vnímané profesní účinnosti učitelů, dále pak základním pojmům a legislativě v oblasti inkluze nakonec popsat roli vnímané profesní účinnosti učitelů v jejím kontextu.

Výsledkem kvalitativního šetření je přehled oblastí, ve kterých se učitelům podle jejich mínění daří, oblastí, kde uvádějí potíže a překážky, a také oddíl, kde jsou uvedeny návrhy možností podpory z pohledu učitelů. Pozitivním zjištěním je, že učitelé byli schopni uvést řadu konkrétních metod, které jim fungují, dokázali popsat i své nedostatky a navrhnout realistické možnosti podpory.

Z výsledků vyplývá, že si učitelé připadají jistí především v oblastech, které souvisí s jejich přímým působením na žáky. Naopak v oblastech mimo svou kontrolu častěji uváděli neúspěch. Šlo především o oblast jednání s rodiči nebo spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Časté výhrady směřovaly také do oblasti teoretických znalostí, kde si učitelé připadají nepřipravení a v doplnění vědomostí jim často brání nedostatek času nebo prostředků. Učitelé se mohli vyjádřit, co by jim v různých oblastech jejich práce pomohlo. Řada z nich vyjádřila zájem o individuální nebo skupinovou podporu konkrétně od psychologů, případně zájem o vzdělávání z oblasti psychologie.

Samotný koncept vnímané profesní účinnosti je velmi komplikovaný, především kvůli své cyklické povaze. Vnímaná profesní účinnost učitelů v kontextu inkluze je tématem o to složitějším, jelikož zahrnuje i obtížně měřitelnou oblast postojů.

Vzhledem k tomu, že například Finsko a další vyspělé státy postupně směřují ke stavu, který nazývají „totální inkluze“, kdy by se všechny děti měly vzdělávat v rámci běžných škol, ani my ve střední Evropě nemůžeme předpokládat, že se nám trend inkluze vyhne nebo postupně utichne. Žáků s speciálními vzdělávacími potřebami postupně přibývá a pedagogický výzkum a instituce, které vzdělávají učitele by s tímto trendem měly držet krok. Nemůžeme od škol a učitelů čekat, budou za stávajících podmínek s otevřenou náručí přijímat další děti, aniž by si připadali dostatečně připraveni jim zajistit potřebnou péči.

Při tvorbě této diplomové práce jsem získala zajímavé poznatky o konceptu vnímané osobní i profesní účinnosti nejen učitelů, které se mi doufám podaří uplatňovat v mé další práci v rámci mé profese psychologa na základní škole. Dále jsem byla příjemně překvapena množstvím

metod a zajímavých podnětů, které jsem při rozhovorech s učiteli získala. Velmi mě těší skutečnost, že alespoň někteří učitelé věnují své práci tolik zájmu a úsilí.

Seznam použité literatury

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (Report No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Získáno 10. říjen 2019, z <http://des.emory.edu/mfp/effpassages.html>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Přetištěno v H.Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání* (2., přepracované a rozšířené vydání). Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., et al. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma* (2. upravené vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change. Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).

Booth, T. & Ainscow, M (2002, 2011) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cameron, D. L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028-1044.

Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230–239.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323–337.

ČSÚ (2019). Školy a školská zařízení - školní rok 2018/2019. Praha. Získáno z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20182019#>

DeMesquita, P. B. & Drake, J. C. (1994) 'Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing non graded primary school programs.' *Teaching and Teacher Education*, 10, pp. 291–302.

Draberová, J. (2012). *Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol*. (diplomová práce, Univerzita Karlova, Praha). Získáno z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/108098>

Draberová, J. (2018). *Vnímaná akademická účinnost žáků středních škol*. (disertační práce, Univerzita Karlova, Praha). Získáno z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/144484>

De Boer, A., S. J. Pijl, and A. Minnaert. 2011. "Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature." *International Journal of Inclusive Education* 15: 331–353.

Dellinger, A. B. (2005). Validity and the review of literature. *Research in the Schools*, 12(2), 41-54.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24(3), 751-766.

Emmer, E., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755–765.

Enochs, L. G., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the Mathematics Teaching Efficacy Beliefs Instrument. *School Science and Mathematics*, 100(4), 194–202.

Evers, W.J.G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227–243.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.

Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of inclusive education*, 14(7), 723-739.

- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.
- Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1-2), 19-37.
- Gavora, P. (2011a). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis scholae*, 5(2), 74-94.
- Gavora, P. (2011b). Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Pedagogika.sk*, (2), 88-107.
- Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205-221.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological measurement*, 62(1), 97-110.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of teacher Education*, 32(3), 44-51.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher education*, 13(4), 451-458.
- Hardy, G., Spendlove, D., & Shortt, D. (2015). Changing Expectations, Same Perspective: Pre-service Teachers' Judgments of Professional Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 10.
- Heppner, M. J. (1994). An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. *Journal of Counseling and Development*, 72, 500-509.
- Hoskovcová, S. (2006). Psychická odolnosť predškolského dieťaťa. Praha: Grada.
- Hoskovcová, S. (2009). O self-efficacy. Získáno 6.září 2019, z Self-efficacy: Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí: <http://self-efficacy.webnode.cz/o-self-efficacy>

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.

Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2/3), 167-187.

Koh, Y. (2018). A strategy to improve pre-service teachers' self-efficacy towards inclusive physical education for students with intellectual disability and autism. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 839-855.

Komárek, T., *Souvislost edukačního stylu učitele s vnímanou akademickou účinností žáků ZŠ.* (disertační práce, Univerzita Karlova, Praha). Získáno z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/152958>

Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.

Lukas, J., (2012). *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, ISBN: 978-80-87063-82-8

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0

Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.

Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.

Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378–385.

Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education: Using evidence based teaching strategies. Abingdon, U. K.: Routledge.

Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3).

Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching:

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.

Pajares (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Získáno 6. září 2019, z <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2001). *Motivation in education: theory, research, and applications* (second ed). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Riggs, I., & Enchos, L. (1990). Toward the development of an elementary teachers' science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625–638.

Riding, R. J., & Rayner, S. (2001). *Self Perception*. Westport, Conn: Greenwood Publishing Group. Získáno z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=nlebk&AN=182452&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>

Raudenbush, S., Rowan, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150–167.

Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185–190.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.

Ross, J. A. (1994). Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Research on teaching* (Vol. 7, pp. 49–74). Greenwich, CT: JAI Press.

Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50-60.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

Soodak, L. C., & D. M. Podell. 1993. "Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral." *The Journal of Special Education* 27 (1): 66–81.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). The general self-efficacy scale (GSE). Získáno z <http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>

Stites, M. L., Rakes, C. R., Noggle, A. K., & Shah, S. (2018). Preservice Teacher Perceptions of Preparedness to Teach in Inclusive Settings as an Indicator of Teacher Preparation Program Effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. (2016). Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 397-412.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Smylie, M.A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp.59–84). Cambridge: Cambridge University Press
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59-71.
- Tannenbergerová, M., Svoboda, Z., Zilcher, L. & Smolík, A. (2015). *Autoevaluace školy v oblasti inkluze*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203–219.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Veselý, A. (2019). Příprava hlavních směrů vzdělávací politiky 2030+, shrnutí dosavadní práce., dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Vozková, A. (2017). *Kolektivní učitelská efficacy: pilotní výzkum v prostředí českých základních škol*. (diplomová práce, Univerzita Karlova, Praha). Získáno z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/161107>
- Wilson, C., L. Woolfson, K. Durkin, and M. A. Elliott. 2016. "The Impact of Social Cognitive and Personality Factors on Teachers' Reported Inclusive Behaviour." *British Journal of Educational Psychology* 86: 461–480.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 81.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238.

Wong, B. Y. L. (1997). Clearing hurdles in teacher adoption and sustained use of research-based instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 482–485.

Zilcher, L. & Svoboda Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0789-6.

Právní dokumenty:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 30.19.2009, dostupné online <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019> Ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů 10.11.2004, dostupné online https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Vyhláška č.248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbírka zákonů. 20.9.2019, dostupné online https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=248/2019&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy Ve znění pozdějších předpisů.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, získáno 19.11.2019 z http://www.msmt.cz/file/44243_1_1/

OSN (1968). *Všeobecná deklarace lidských práv* a svobod, získáno 19.11.2019 z http://www.msmt.cz/file/39238_1_1/

OSN (1989). Úmluva o právech dítěte, New York, získáno 19.11.2019 z <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

UNESCO (1990). Světová deklarace vzdělání pro všechny, Jomtien, získáno 19.11.2019 z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

Marques, K. (2016). Prohlášení ze Salamanky. Praha: Nadace Open Society Funds Praha. získáno 19.11.2019 z <http://osf.cz/cs/blog/prohlaseni-ze-salamanky/>

MŠMT (2014). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

MŠMT. (2018). Akční plán inkluzivního vzdělávání 2019–2020. Praha: MŠMT.

Seznam schémat

- Schéma 1 Model triadické reciprocity (Bandura, 1997a)
- Schéma 2 Druhy očekávání (Bandura, 1997a)
- Schéma 3 Integrovaný model učitelské účinnosti (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).
- Schéma 4 Vývoj od exkluze po inkluzi, (Bartoňová et al., 2007, str. 11)
- Schéma 5 Schéma vývoje inkluzivní politiky, (Pančocha, 2013, str. 51.)

Seznam tabulek

- Tabulka 1 Inkluze versus integrace, (Anderliková, 2014, str. 45)
- Tabulka 2 Přehled respondentů a základní údaje o nich

Seznam příloh

- Příloha 1. Okruhy témat s přibližným změním otázek
- Příloha 2 Shrnutí výsledků

Příloha 1. – Okruhy témat s přibližným změnám otázek

Inkluzivní vyučování

- Jak se Vám daří vytvářet úkoly pro žáky s SVP?
 - Jak se Vám daří vytvářet úkoly konkrétně pro žáky mimořádně nadané?
- Jak se Vám daří poskytnout žákovi alternativní vysvětlení, když si v hodině neví rady?
- Jak se vám daří udržovat motivaci žáků s SVP? Aby školu měli rádi, i když se jim často nedaří?
 - Jak se Vám daří motivovat i žáka, který je nemotivovaný, nechce pracovat?
- Jak se Vám daří u žáka s SVP zjišťovat, jestli pochopil probíranou látku?
- Jak se Vám daří používat různé alternativní metody hodnocení (kromě známek)?
- Jak se Vám daří využívat skupinové práce nebo práce ve dvojicích?

Práce s kolektivem

- Jak se Vám daří začlenit žáka s SVP do kolektivu i mimo vyučování?
- Jak se Vám daří předcházet posmívání, případně šikaně na základě SVP žáka?
- Jak se Vám daří motivovat ostatní žáky, aby žákovi s SVP pomáhali?

Práce s pravidly

- Jak se vám daří dát žákům najevo, co od Vás, co se týče pravidel, mají čekat?
- Jak se vám daří tvořit a dodržovat třídní pravidla?
 - Jak se Vám daří zajišťovat, aby je dodržoval i žák s SVP, případně pracovat s tím, že je nedodržuje?
- Jak se Vám daří předcházet vyrušování ve výuce?
 - Jak se vám daří zklidnění žáka, který vyrušuje nebo je hlučný?
- Jak se Vám daří zvládat afekty, případně agrese žáků?

Spolupráce s rodiči

- Jak se Vám daří podporovat rodinu žáka s SVP?
- Jak se Vám daří v jednání s rodiči navodit atmosféru spolupráce? Abyste z jednání odcházeli Vy i rodič „v pohodě“.
- Jak se Vám daří pracovat s rodiči, kteří jsou konfliktní nebo pasivní, nespolupracují?
- Jak se Vám daří zapojovat rodinu žáka s SVP do akcí školy?

Spolupráce s kolegy ze školy

- Jak se Vám při vzdělávání žáka s SVP daří spolupracovat s ostatními učiteli (ti, co učí u Vás ve třídě nebo s učiteli z ročníku)?
- Jak se Vám daří spolupracovat s kolegy ze školního poradenského pracoviště – metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog, psycholog?
- Jak se Vám daří ve vzdělávání žáka s SVP spolupracovat s vedením škol

Spolupráce s kolegy zvenčí

- Jak se Vám daří spolupracovat s kolegy z jiných škol?
- Jak se Vám daří spolupracovat s odborníky ze školských poradenských zařízení – PPP, SPC?
 - Jak se Vám daří využívat doporučení z těchto zařízení?

- Využíváte konzultace odborníků z jiných organizací?
- Využíváte supervizi?

Teoretické znalosti?

- Jak byste hodnotili své teoretické znalosti speciální pedagogiky?
- Jak byste zhodnotili své znalosti legislativy ohledně inkluze?

Vzdělávání

- Jak se Vám daří držet krok s novými metodami a informacemi?
- Jak se Vám daří využívat možnosti dalšího vzdělávání?
- Vyberte z poslední doby kurz/školení/seminář, ideálně zaměřený na žáky s SVP, a popište v čem Vám vyhovoval, případně, co byste potřebovali, aby bylo jinak.

Škola jako celek

- Jak byste v kategoriích, o kterých jsme do teď hovořili zhodnotili školu jako celek?

Osobní podpora

- Využili byste ve své práci na vzdělávání žáků s SVP podporu konkrétně psychologa?

Na konci jednotlivých okruhů vždy následovala otázka:

- Je něco, co by Vám v této kategorii chybělo, něco, čím si nejste jistá/jistý, je nějaká podpora, kterou byste potřeboval/a?

		VNÍMANÉ FUNKČNÍ PŘÍSTUPY	VNÍMANÉ NEDOSTATKY	POTŘEBNÁ PODPORA	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA
-I. INKLUZIVNÍ VYUČOVÁNÍ	metody vysvětlování	-oslovení ostatních žáků (6) -individuální vysvětlení (5) -pomoc asistenta (4) -dohoda „nevím, tak se přihlásím“ (3) -práce s chybou (2)	X	-lepší podmínky (5) – čas (2), lepší materiální zabezpečení (2), celkově méně žáků (2) -větší nadhled a zpětná vazba (2) -zásoba materiálů, aby byly po ruce (2) -zkušenosti (2) -více energie a inspirace -větší jistota ve výuce výchov	Témata na straně učitele: potřeba nadhledu (I., II., III.) zkušenosti (I., II., IV., VII.) práce od první třídy (I., II., III.)
	motivování žáků	-zaměření na silné stránky (6) -ocenit, i když výkon není na 100% (5) -motivační bodování, hry (3) -pozitivní přístup, ocenění (2) -možnost opravy (2) -přejít na jinou aktivitu (2)	-motivovat žáky je těžké, a ne vždy se to podaří (3) -motivace je těžší u starších žáků (3)		Témata na straně prostředí a podmínek: příliš mnoho dětí (I., III., V., VII., IX.) nedostatek času (I., IV., V., VII., VIII., X.)
	ověřování pochopení látky	-individuální zkoušení (4) -testy (3) -pozorování při skupinové práci (3) nebo nestandardních situacích (3) -ohledem na SVP žáka (2) -průběžné vyvolávání (2) nebo nahlédnutí do pracovního sešitu	-testy (4) -někdy se to nedá poznat -někdy je třeba jít dál, i když to žák ještě neumí (1)		nespolupracující rodiče (II., III., IV.)
	alternativní metody hodnocení	-známky s ohledem na stupeň podpory -slovní hodnocení/komentář (5) -vyjádření počtu chyb (3) -motivační bodování (3)	-známkování je spíše pro rodiče (2) -nejistota ohledně způsobu hodnocení obecně (1)		

I. INKLUZIVNÍ VYUČOVÁNÍ -	využití skupinové práce	-pracovat na tom od první třídy (5) -systém náhodného losování (3) -přijetí skupinou na základě silných stránek žáka s SVP (2)	-dochází k odmítání, ale ne kvůli SVP žáka (4) -přizpůsobení práce snižuje úroveň celé skupiny a není čas na práce s nadanými žáky -když je žák agresivní	
	přizpůsobení učebního materiálu	-pomoc asistenta (4) -zkrácené diktáty, doplňovačky (3) -práce podobná pro všechny (3) -gradované úkoly (2) -brát v úvahu SVP žáka (2)	-není asistent	
	práce s nadanými žáky	-především v matematice tvořivé úkoly (5), matematika Hejného (3) -úlohy obsahují bonusové příklady (2) -možnost přeradit do vyššího ročníku (1)	-málo času na nadané žáky (2) -málo zkušeností (1)	
-II. PRÁCE S KOLEKTIVEM	začlenění žáka s SVP i mimo vyučování	-pracovat na tom od první třídy (4) -neformální školní akce (4) -reagovat hned na vyčleňování (3) -malé děti odlišnosti tolik nevnímají (3) -využití asistenta, průběžná spolupráce s rodiči, družina, vlastní příklad, nabídnutí aktivit na přestávku	-problém začlenění žáků s poruchami chování, divokých a agresivních (2) -žáci si volí skupiny na skupinovou práci strategicky -rodiče nechtějí žáky s SVP pouštět na školní akce	-pomoc od odborníků (2) – etoped součástí školy, lepší dostupnost školního psychologa -práce se třídou, aby dodržovala pravidla i bez přítomnosti třídního učitele (2) -zpětná vazba a nadhled, kurz na rozvoj soft-skills žáků, více času na přípravu konkrétní metodiky práce s kolektivem

II. PRÁCE S KOLEKTIVEM	předcházení posmívání a šikaně	<ul style="list-style-type: none"> -na nežádoucí chování hned reagovat a dát prostor diskusi (6) -vybízění žáků, aby se vžili do situace druhého (3) -nastavení pravidel ohledně chování (2) -dát najevo zájem o žáky (2) -práce na třídnických hodinách, přehrávání scének, příklady z literatury, spolupráce se školním psychologem, oslovit třídního -posmívání se netýká jen žáků s SVP (3) 	<ul style="list-style-type: none"> -nemožnost být častěji ve třídě (2) -posmívání se vyskytuje a někdy je mimo dosah učitele (3) 	
	vzájemná pomoc žáků	<ul style="list-style-type: none"> -pracovat na tom od první třídy (3) -děti pomáhají rády (3) -připomíná žákům, že jsou parta (2) -jít příkladem; zdůraznění, že každý někdy potřebuje pomoci; práce na třídnických hodinách; spolupráce s psychologem 	X	
III. PRÁCE S PRAVIDLY	vyjádření očekávání, tvorba a dodržování pravidel	<ul style="list-style-type: none"> -nedělat výjimky (5) -zakročit hned -žáci by si pravidla měli tvořit sami (4) -průběžné upravování pravidel se žáky (4) -pravidla formulována v pozitivní formě; vysvětlit k čemu slouží -pravidla vyvěšená ve třídě (4) -žáci pravidla podepíší (2) -v případě porušování pravidel se obrátit na rodiče (5) 	<ul style="list-style-type: none"> -nedůslednost, sklon s žáky diskutovat (2) -dbát na dodržování je náročné (3) 	<ul style="list-style-type: none"> -místnost a personál pro žáka vykázaného z vyučování (2) -možnost pro žáky chodit „řádit“ ven (1)

III. PRÁCE S PRAVIDLY -	předcházení a zvládání narušování výuky	<ul style="list-style-type: none"> -samostatná práce, práce ve skupinách -střídání aktivit (4) -brát v úvahu, jaká je hodina nebo den v týdnu, zadání práce, reagování na první rušení -žák si vymyslí vlastní způsob, aby v hodině nevyrušoval -motivační systém s body (3) -poslat žáka, co ruší ven ze třídy (5), za doprovodu asistenta (3) -vyzvat žáka, aby vysvětlil, proč ruší (2) -domluva mimo třídu, známkování práce v hodině, uložení práce navíc 	X	
	zvládání afektů a agrese žáků	<ul style="list-style-type: none"> -odvedení žáka ze třídy (8) -žáka nechat žáka ve třídě a vyvést ostatní (1) -informovat rodiče (3) -informovat vedení (3) -spolupráce se školním psychologem (2) 	<ul style="list-style-type: none"> -zážitek je nepříjemný pro ostatní děti (8) -situace je těžká, když není k dispozici asistent (2) 	

IV. SPOLUPRÁCE S RODIČI	podpora rodičů žáka s SVP	<ul style="list-style-type: none"> -doporučení pomůcek a rady -uklidnit -partnerský přístup -daří se, když jsou rodiče rozumní a chtějí pracovat (3) -když rodiče plní svou část povinností (3) 	<ul style="list-style-type: none"> -nespolupracující rodiče (2) -rodiče nechtějí uznat, že má žák potíže -hledání chyb jen v učiteli 	
	navození atmosféry spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> -uzpůsobit prostředí (4) -partnerský přístup (3) -nejprve vyslechnout; doptávat se, zdůraznit; chtějí žákovi pomoci, humor, snaha uklidnit -pořádání do vyučování nebo na neformální akce školy (2) -být diplomat -na nepříjemná jednání si přizvat někoho dalšího (2) 	<ul style="list-style-type: none"> -udržování příjemné atmosféry se ne vždy daří (5) 	
	přístup ke konfliktním a nespolupracujícím rodičům	<ul style="list-style-type: none"> -kontaktovat všemi možnými způsoby (4) -nabídnout individuální konzultaci -ne bát se otázek rodičů -dohodnout si pravidelné schůzky předem -zdůraznit, že všem jde o prospěch dítěte -ukázat rodiči, jak konkrétně se s dítětem pracuje -obrátit se na vedení školy (3) -upozornit, že bude potřeba kontaktovat OSPOD 	<ul style="list-style-type: none"> -jsou situace, kdy se s rodiči nedá hnout (5) -je to na zodpovědnosti rodičů (2) 	<ul style="list-style-type: none"> -potřeba větší PPP (2) – vysvětlení podstaty SVP žáka rodičům -více času na konzultace s rodiči -ocenění péče poskytované žákům ze strany rodičům

IV. SPOLUPRÁCE S RODIČI	zapojení rodiny žáka s SVP do akcí školy	<ul style="list-style-type: none"> -u žáků s SVP se daří lépe (2) -pořádání na školu v přírodě (4) -pořádat setkání rodičů nad rámec celoškolských akcí (4) -poslat pozvánku, připomenutí navíc (3) -zdůraznit, že účast na akcích je dobrovolná (3) -učitel se neúčastní mimoškolských setkání rodičů (3) 	<ul style="list-style-type: none"> -aktivní jsou hlavně rodiče bezproblémových žáků -zapojení rodiny se ne vždy daří (3) -účast záleží na zájmu rodičů (2) 	
V. SPOLUPRÁCE S KOLGY ZE ŠKOLY	spolupráce s ostatními učiteli	<ul style="list-style-type: none"> -kolegové o žácích s SVP vědí, jsou seznámeni s IVP (5) -vzájemné hospitace u kolegů ve třídě (8) - z toho 2 kvůli didaktické techniky 	<ul style="list-style-type: none"> -není čas na setkávání s kolegy (1) 	-více času na konzultace (5)
	spolupráce s asistentem	<ul style="list-style-type: none"> -asistent jako podpora pro všechny děti (4) -dobré vzájemné naladění (4) -nedělat rozdíly mezi učitelem a asistentem a ve výuce se střídají (4) -role ve třídě jasně dané (1) -potřeba si jasně nastavit pravidla (2) -vzdělání a schopnosti asistenta (2) -asistent má jiné informace o žácích než učitel (2) -asistent udržuje kontinuitu pravidel a rituálů (2) 	<ul style="list-style-type: none"> -ze začátku to byl nezvyk (4) -nezkušenost asistenta -malá samostatnost a aktivita -nevyhovující prostory – ruší se navzájem 	

V. SPOLUPRÁCE S KOLEGY ZE ŠKOLY		-asistent se žákem si mohou jet ve svém rytmu (1)		
	spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště	Speciální pedagog (9): -téměř kompletní příprava IVP (4), spolupráce na IVP (5) -komunikuje s poradnou (4) -speciální pedagogická péče žákům (3) -poradí ohledně SVP (2) -náslechy v hodinách, správa speciálních pomůcek Školní psycholog (6): - sociometrie (3) -pomoc v práci s kolektivem (3) Výchovný poradce: -koordinace doporučení z PPP -zpracovávání PLPP -opora při jednání s rodiči	Školní psycholog (3): -psycholog je velmi vytížený (3) -stranění žákům podezřelých ze šikany -nejistota ohledně individuální práce s žáky	X
	spolupráce s vedením školy	-možnost obrátit se pro radu (5)	-vedení umísťuje do tříd příliš dětí s SVP a moc dětí obecně	

VI. SPOLUPRÁCE S KOLEGY ZVENČÍ	spolupráce s učiteli z jiných škol	<ul style="list-style-type: none"> -účast v projektu kolegiální podpory učitelů -konzultace s bývalými kolegy (2) 	X	<ul style="list-style-type: none"> -stáž v jiné škole (1) -častější návštěvy pracovníků PPP (2) -osobní kontakt v jednání s PPP (2) -kratší objednávací lhůty (2)
	spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	<ul style="list-style-type: none"> -návštěvy z PPP 1x za měsíc (5) -pracovník PPP stráví ve třídě delší dobu a vidí žáka, na kterého píše doporučení (2) -doporučení vydaná podle potřeb školy (2) 	<ul style="list-style-type: none"> -v PPP se zeptají, co chceme, aby napsali do zprávy -nevyhovující doporučení (4) – nekonkrétní, nepřiléhavé, chybí vysvětlení SVP žáka rodičům -PPP neporadí (1) 	<ul style="list-style-type: none"> -doplnění si znalostí ze speciální pedagogiky (2) – forma kazuistik, školení s konkrétními informacemi -více času na doplnění znalostí (2) -doplnění chybějících znalostí konkrétnějšími pokyny pro práci se žákem
VII. TEORETICKÉ ZNALOSTI	znalost speciální pedagogiky	<ul style="list-style-type: none"> -dohledávání diagnóz na internetu nebo v literatuře (6) -dotaz školního speciálního pedagoga (4) -když si neví rady, tvoří PLPP nebo posílají do PPP -spoléhání na intuici a zkušenosti (5) 	<ul style="list-style-type: none"> -pouze minimální (2) -na vysoké škole pouze teoretická přednáška bez praxe (4) -každé dítě je stejně originál (2) 	

	znalost legislativy ohledně inkluze	-informace z porad, od vedení školy (8) -funkce zástupce ředitele, původním studiem speciální pedagog + zkušenosti s dětmi s SVP	-znalosti pouze minimální (8)		
VIII. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ	účast na kurzech a vzdělávání	Konkrétní kurzy: -tvorba IVP -přístupy v Montessori pedagogice -spolupráce učitel + asistent -žák s ADHD v hodinách tělocviku -praktické a konkrétní informace s možností si vyzkoušet aktivity (6) -sejde se dobrý kolektiv učitelů -kvalita a praktické zkušenosti lektora	-tématika SVP není prioritou -nevyžadují to okolnosti -teoretická přednáška (4) -často se opakují informace (2) -nedostatek času (2) -nedostatečná finanční podpora (2)	-práce s cizinci (2) -práce s agresivním rodičem -gradování úkolů -rozvíjení soft-skills -práce s nadanými žáky -práce s žáky s PAS -databázi metod -pravidelná shrnutí novinek	

IX. ŠKOLA JAKO CELEK	zhodnocení školy	<ul style="list-style-type: none"> -škole jako celek se inkluzivní vzdělávání daří (10), hodnotí školu jako nadstandartní (3 celkem ze 2 škol) -spolupráce a vzájemná pomoc (4) -dobrá komunikace (2) -pořádání neformálních akcí -dobrá spolupráce se školním poradenským zařízením (2) -zavedený systém asistentů -škola proti inkluzi nebojuje 	<ul style="list-style-type: none"> -škola má určité jméno – děti s SVP je tam více než jinde (4) -moc dětí obecně -není čas na nadané děti -rozdíly v kvalitě práce kolegů -rozdíl mezi prvním a druhým stupněm (2) 	-lepší podmínky – materiální (2), lepší prostory (2)
X. PSYCHOHYGIENA UČITELE	supervize	<ul style="list-style-type: none"> -zkušenost s využitím supervize (5) -využívání supervize v současnosti (3) -žáci s SVP bylo téma supervize (3) -ocenění možnosti získat pohled ostatních (3) -možnost sdílení nápadů 	<ul style="list-style-type: none"> -nevěděli o možnosti využití (2) -nerelevantní témata (2) -nízký počet účastníku (2) -nedostatek času na supervizi vůbec chodit -preferenci řešení problémů neformálně (2) -potřeba ve volném čase mluvit o něčem jiném než o žácích 	X

	další podpora od psychologa		X	-zpětná vazba a ujištění (3) -osobní rozvoj v oblasti jednání s rodiči (3) -práce na asertivitě (2) -spolupráce s psychologem pro třídu (3) -spolupráce psychologa při konzultacích s rodiči	
--	--	--	---	---	--

